



UNIVERSIDAD  
**COMPLUTENSE**  
MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA

Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura

Trabajo Fin de Máster

*Máster Universitario en Español como Segunda Lengua*

Programa oficial de Posgrado Lengua Española y sus Literaturas

## **El léxico juvenil como fuente de enseñanza-aprendizaje en ELE**

Autora: Anaís Delgado Castro

Tutora: Dra. María Luisa Regueiro Rodríguez

Curso académico: 2018/2019

Convocatoria: septiembre 2019

Calificación: Sobresaliente (10)



*Una palabra es un microcosmos  
de la conciencia humana.*

Vygotsky

## Índice

<b>AGRADECIMIENTOS .....</b>	<b>1</b>
<b>RESUMEN .....</b>	<b>2</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>3</b>
<b>PARTE 1: MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO 1: LÉXICO Y VARIEDAD .....</b>	<b>6</b>
1.1. Variación lingüística .....	6
1.2. Variedades diafásica, diastrática y diatópica.....	6
1.2.1. El registro informal-coloquial .....	8
1.2.2. La jerga.....	11
1.3. El léxico juvenil .....	12
1.3.1. Lexicogénesis.....	15
1.3.2. Procedimientos morfológicos.....	17
1.3.3. Léxico juvenil analizado .....	18
<b>CAPÍTULO 2: DIDÁCTICA DEL LÉXICO EN ELE.....</b>	<b>27</b>
2.1. La subcompetencia léxica .....	27
2.2. El lexicón mental.....	29
2.3. Aprendizaje léxico.....	29
2.4. Estrategias de enseñanza del léxico .....	32
<b>PARTE 2. APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL.....</b>	<b>35</b>
<b>CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA.....</b>	<b>35</b>
3.1. Diseño de la investigación .....	35
3.1.1. Los informantes.....	36
3.1.2. Procedimiento y material .....	36
3.2. Análisis de resultados.....	40
3.2.1. ¿En los materiales que utilizas se incluye léxico juvenil? .....	40
3.2.2. Relevancia del léxico juvenil en ELE .....	41
3.2.3. Unidades léxicas que incluirían .....	42
3.2.4. Motivos por los que no incluirían algunas unidades léxicas.....	42
3.2.5. Comentarios de los participantes .....	43
<b>CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE MANUALES .....</b>	<b>45</b>
4.1. Manuales para jóvenes .....	45
4.1.1. <i>Espacio joven</i> .....	45



4.1.1.1. Nivel A1 .....	45
4.1.1.2. Nivel A2.1 .....	45
4.1.1.3. Nivel A2.2 .....	46
4.1.1.4. Nivel B1.1 .....	47
4.1.2. <i>Gente joven</i> .....	48
4.2. Manuales para niveles avanzados .....	48
4.2.1. <i>Abanico</i> .....	48
4.2.2. <i>C de CI</i> .....	50
4.2.3. <i>Vitamina C</i> .....	52
<b>PARTE 3. CONCLUSIONES .....</b>	<b>53</b>
<b>CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES .....</b>	<b>53</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>56</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>61</b>
I. Encuesta jerga juvenil .....	61
II. Muestras de respuestas encuesta de jerga juvenil .....	66
III. Respuestas encuesta docentes .....	78
IV. Repertorio encuesta de jerga juvenil .....	81

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi tutora María Luisa Regueiro por transmitirme su ilusión por este tema y por todos sus comentarios y correcciones sin los cuales no hubiera sido posible realizar este trabajo. Un agradecimiento muy especial a Gloria, Blanca y Lucía por darme la oportunidad de utilizar su gran trabajo. A todos los docentes de español que han invertido una parte de su tiempo en participar en este estudio.

A mi familia, por creer en mí y apoyarme en este camino. A Gonzalo, por ser y estar siempre.

## RESUMEN

La variación es un fenómeno lingüístico que debe incluirse en el componente léxico en las aulas de segundas lenguas, pues en ausencia de las distintas variedades del español los discentes no alcanzarán una competencia comunicativa plena. Por ello, en este trabajo se puntualiza la importancia de trabajar el léxico juvenil analizando sus principales características. Tras analizar un corpus de léxico juvenil de 319 informantes, investigamos mediante un cuestionario la postura de 53 docentes y examinamos 5 manuales de español como lengua extranjera. Los resultados de las investigaciones evidencian parcialmente la situación actual del léxico juvenil (qué unidades léxicas usan los jóvenes, qué opinan los docentes y qué recogen los manuales) y muestran las ventajas de incluirlo en las programaciones cuando los condicionantes y necesidades de los estudiantes son adecuadas para este contenido.

**Palabras clave:** variación lingüística, variedades, competencia léxica, léxico juvenil, corpus, análisis, manuales.

## ABSTRACT

Variation is a linguistic phenomenon that we should not forget when introducing lexical structures in our Spanish classes because, without this linguistic variation, student will not get the appropriate oral competence. In this thesis we try to show the importance of working teenage vocabulary, analyzing it, so we can show it in a suitable context. Moreover, after reviewing some corpus of 319 teenagers, we will investigate, with a survey, the opinion of 53 professors about this topic. Lastly, we will look for this vocabulary in different materials for teaching Spanish. The results from the researches will show the actual situation of teenage vocabulary and the advantages of including it in the Syllabus when the conditions are adequate for this content.

**Keywords:** variation linguistic, lexical competence, teenage vocabulary, corpus, test, textbooks.

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

El aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera<sup>2</sup> está presente en la mayoría de los programas educativos. Tanto es así que los docentes y aprendientes tienen a su alcance numerosas vías para acercarse a la enseñanza y aprendizaje de una lengua. En el plano de las LE/2 en Europa, destaca el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2001)<sup>3</sup> documento base para la elaboración de programas de lenguas, evaluación, certificaciones de dominio, etc. Para la enseñanza de español como lengua extranjera<sup>4</sup> contamos con el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006)<sup>5</sup> que nace del esfuerzo por desarrollar y fijar los niveles de referencia para el español siguiendo las recomendaciones propuestas por el MCER (2001). Ambos documentos, especialmente el MCER, desarrollan y concretan las diferentes competencias de un hablante, entre las que se encuentra la competencia léxica descrita como: «el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales» (MCER, 2001:108). En la enseñanza de segundas lenguas la competencia léxica ha tenido un grado de importancia variable otorgado por los diversos métodos de enseñanza. En ocasiones ha sido relegado a un segundo plano, como componente de menor relevancia frente a la gramática. Hecho que ha cambiado en las últimas décadas, pues el estudio del léxico y su papel en las aulas ha cobrado mayor relevancia gracias a la investigación en el campo de la adquisición del léxico y a los nuevos métodos de enseñanza.

La competencia léxica es fundamental para lograr el desarrollo pleno de la competencia comunicativa, ya que las carencias del léxico impiden una comunicación efectiva: sin la correcta descodificación de las unidades léxicas<sup>6</sup> la comunicación se ve impedida, es decir, el usuario de la lengua necesita dominar la competencia léxica para ser capaz de comportarse eficaz y adecuadamente en una comunidad de habla. Todo el conocimiento léxico que aprende un hablante se almacena en una red mental, el *lexicón*, basada en un método asociativo que cambia constantemente como consecuencia de la

---

<sup>1</sup> Sistema de cita del trabajo: Harvard.

<sup>2</sup> En adelante, LE/2

<sup>3</sup> En adelante, MCER

<sup>4</sup> En adelante, ELE

<sup>5</sup> En adelante, PCIC

<sup>6</sup> Siguiendo la definición de Gómez Molina (2004a:497) se entiende por unidad léxica aquella «unidad de significado en el lexicón mental, que sirve como elemento vehiculador de la cultura del español y puede estar formada por una o más palabras».

entrada de nueva información, con la cual se crean nuevas redes asociativas o se modifica la información que ya había (Gómez Molina, 2004a). La competencia léxica no debe reducirse a amontonar unidades léxicas, sino que forma parte del resto de competencias, puesto que con cada unidad el hablante debe adquirir variantes, conexiones con otras unidades, conocer en qué registros se usan las palabras, etc. Es, por tanto, mucho más que conocer el significado de una palabra, es todo lo que rodea a un aprendiente en el aula de ELE. En definitiva, es «comprender y generar mensajes en todas las situaciones comunicativas, en las que, como usuarios, se ven envueltos» (Gómez Molina, 2004a:491).

Activar las diferentes redes asociativas es esencial para llevar el léxico juvenil al aula de LE/2, las tres variedades de la lengua (diatópica, diastrática y diafásica) son clave para la enseñanza-aprendizaje este contenido. Dada la importancia de la juventud como grupo social se realiza en la presente investigación una aproximación a la jerga juvenil, caracterizada por una supuesta novedad, creatividad y expresividad léxica. En determinados contextos, resulta relevante incluir este léxico en el aula para que los aprendientes más jóvenes puedan comunicarse de manera eficaz con sus iguales y sentirse así incluidos en el grupo. Del mismo modo, es significativo incluir la jerga juvenil en las programaciones de ELE, puesto que parte del léxico juvenil finalmente se incorpora al léxico común. Sin embargo, se trata de un tema en sí mismo complejo debido al cambio constante que caracteriza a esta jerga y a la escasa documentación bibliográfica sobre este tema.

La primera parte de este trabajo pretende establecer el Marco Teórico sobre el que se basa el resto de la investigación. En el capítulo primero (*Léxico y variedad*) se detallan los conceptos fundamentales para delimitar en la medida de lo posible el lugar que ocupa el léxico juvenil en la lengua española; se analiza el léxico juvenil, sus principales características y procesos de formación más recurrentes y se examina detenidamente desde una perspectiva lexicográfica un repertorio de la jerga juvenil en el que participaron 319 jóvenes. Este repertorio no se ha realizado como parte de esta investigación, sino que fue recopilado por tres estudiantes del Grado en Traducción e Interpretación y se ha utilizado por la gran muestra representativa<sup>7</sup>. De este corpus se extraerán las unidades léxicas más recurrentes para realizar una investigación sobre la presencia del léxico de los jóvenes en las aulas de ELE desde el punto de vista de los docentes y desde los

---

<sup>7</sup> Todas las respuestas a la encuesta se pueden consultar en el CD anexo en la versión en papel y en el anexo IV en formato digital.

manuales. El capítulo segundo (*Didáctica del léxico en ELE*) se centra en las tres dimensiones desde las que puede abordarse la competencia léxica: psicolingüística, lingüística y pedagógica (Rufat, 2018). Los tres primeros apartados de este capítulo se corresponden con los tres puntos anteriores: qué sucede en la mente de los aprendientes cuando aprenden léxico; qué vocabulario existe en los actos comunicativos y cuáles son las características de las unidades léxicas; y, cómo enseñar los contenidos léxicos (Rufat, 2018).

La segunda parte consta de dos capítulos: el capítulo tercero (*Aproximación experimental*) se basa en una aproximación experimental realizada vía electrónica a 53 docentes de ELE. A través de los cuestionarios realizados se investiga la opinión y el rango de valor que los docentes le otorgan al léxico juvenil en ELE. Además, se comprueba, mediante el análisis de los resultados, si los encargados de llevar este contenido al aula conocen e incluyen en sus programaciones las unidades léxicas de mayor frecuencia entre los jóvenes. A partir de los datos obtenidos en los capítulos anteriores, en el capítulo cuarto (*Análisis de manuales*) se analizan cinco manuales. La selección de los manuales se ha realizado tomando en cuenta las principales consideraciones de la investigación: la limitación de este contenido de ser incluido en un manual general destinado principalmente a adultos, por tratarse de un contenido propio de un grupo social determinado. Asimismo, al tratarse de un contenido en el que se entremezclan diferentes fenómenos lingüísticos es esperable que no se encuentre en manuales iniciales, sino en manuales de niveles superiores. Por tanto, se han analizado dos variantes: por un lado, manuales destinados a adolescentes y/o jóvenes, y, por otro, manuales de niveles superiores en los que se incluyen aspectos relacionados con las diferentes variedades de la lengua.

Por último, en la tercera parte que consta solo del capítulo quinto (*Resultados y conclusiones*) se sintetizan y se valoran los resultados obtenidos en la investigación, se desarrollan las principales conclusiones, se reflexiona sobre los límites del estudio realizado y las posibles vías de investigación que abre la presente investigación.

## **PARTE 1. MARCO TEÓRICO**

### **1. CAPÍTULO 1: VARIACIÓN LINGÜÍSTICA**

#### **1.1. Variación lingüística**

El español, como lengua natural, posee la cualidad de la variación, es un rasgo intrínseco a ella, pues las lenguas naturales son fundamental e inevitablemente variables (Moreno Fernández, 2010) lo cual queda reflejado en el uso que hacen los hablantes de la lengua. La variabilidad está condicionada por diversos factores de tipo geográfico, sociocultural, contextual o histórico. Estos factores dotan a la lengua de la presencia de un conjunto de manifestaciones geolectales y sociolectales aptas para llevarlas a la enseñanza de español. La variación lingüística es un fenómeno que los hablantes identifican de manera más o menos consciente (Peris, 2001:106), por ello, y, teniendo en cuenta que las lenguas cambian constantemente, es necesario detenerse en la variación de cada uno de los componentes que conforman la lengua española. Si un profesor de ELE se plantea qué modelo de lengua enseñar desvela que «existen multiplicidad de opciones: no hay un solo modelo, manifestación ni uso de la lengua española» (Moreno Fernández, 2007:10). Por ello, en el momento de llevar al aula el componente léxico, o cualquiera de los componentes de la lengua, cabe tener en cuenta los fenómenos lingüísticos que inciden sobre este, como la variación, y reflexionar acerca de los diferentes modelos de lengua que existen en español.

Los diferentes componentes de la lengua requieren un estudio detallado y previo, antes de ser llevados al aula, sobre los diferentes aspectos que les afectan. Un profesor de segundas lenguas precisa reflexionar acerca de las variables que influyen en la elección de un modelo de lengua u otro, aceptar que la lengua española es una realidad cambiante y que esto afectará al proceso de enseñanza desde el primer momento. Por consiguiente, en las programaciones es necesario tener presente la variación del español, en aras de dotar de sistematicidad y mayor efectividad a las programaciones.

#### **1.2. Variedades diatópica, diastrática y diafásica**

La variación permite delimitar en cierta medida las variedades que se originan como consecuencia de esta característica intrínseca a las lenguas naturales. Las lenguas están en constante cambio, es decir, evolucionan continuamente, a causa de factores internos y externos, tal y como expresa Moreno Fernández (2010:15):

las variedades son manifestaciones lingüísticas que responden a factores externos a la lengua. Sobre ellas tienen incidencia distintos agentes, como el momento histórico en que se manifiestan (historia), la región en que se usan (geografía), su entorno social (sociedad) o el contexto comunicativo en que aparecen (situación).

Así pues, una lengua ofrece diferentes usos en función de la situación comunicativa, geográfica o histórica en la que los hablantes la emplean (AA.VV, 2008). Tomando la clasificación anterior se distinguen cuatro variedades: *diacrónica* (historia), *diatópica* (geografía), *diastrática* (sociedad) y *diafásica* (situación) (AA.VV, 2008). Las variedades de una lengua, en concreto del español, ofrecen a los encargados de la enseñanza de lenguas un amplio abanico sobre la elección del modelo de lengua que se lleva al aula, lo cual plantea diversos interrogantes acerca de qué modelo enseñar. Es un tema que da cabida a diversos interrogantes y que han tratado especialistas de ELE y de la lengua española, como Moreno Fernández (2007 y 2010), se ha tratado también en congresos especializados de ELE cuyo tema central ha sido la variación y las variedades del español (ASELE X y XI). La siguiente cita muestra la relevancia de este tema:

Dominar una lengua no consiste solo en conocer su sistema abstracto sino también las distintas realizaciones de este sistema en cada circunstancia concreta de uso. Para llegar a disfrutar de un nivel culto de la lengua española se requiere, pues, conocer sus distintas variedades lingüísticas, tanto diafásicas como diatópicas, que hacen de ella una lengua de gran cultura (AA.VV, 2008: recuperado de [variedad lingüística](#)).

La variedad *diatópica* son las representaciones de la lengua determinadas por el territorio en la que se emplea la lengua, las distintas variedades diatópicas del español reciben el nombre de *dialectos*. Con mayor detenimiento nos centraremos en la descripción de la *variedad diastrática* y la *variedad diafásica*, pues son esenciales para desarrollar el estudio sobre el léxico juvenil en español y, posteriormente, en ELE. En primer lugar, la *variedad diastrática* es aquella que se adopta en función del grupo social y se da dentro de una misma región o comunidad de habla, esto es, la variedad empleada dentro de un grupo concreto. En segundo lugar, la *variedad diafásica*, aquella que está vinculada a la situación en la que se lleva a cabo la comunicación y que depende de la situación comunicativa. Ahora bien, conviene desarrollar algunos conceptos que intervienen en estas dos variedades y que son determinantes para encuadrar las características del léxico juvenil. Entre los términos clave destacan *sociolecto* y *estilo* o *registro*. Es posible identificar a un grupo social mediante un conjunto de rasgos lingüísticos, este concepto se identifica con el término de *sociolecto* (Moreno Fernández, 2010 y 2007). Siguiendo esta definición podría hablarse de “sociolecto de los jóvenes”.



Si bien, el concepto de *sociolecto* generalmente se emplea para denominar los hechos lingüísticos que se dan en un estrato social concreto, por ello suele estar asociado a “clase”. De este modo se establece la división general entre sociolectos altos, la lengua culta, y, sociolectos medios y sociolectos bajos, que conforman la lengua popular (Moreno Fernández, 2007:51). Además, Moreno Fernández (2010:20) establece otro uso del término *sociolecto*, entendiéndolo como la agrupación de determinados rasgos lingüísticos, mayoritariamente léxicos, utilizados en determinados sectores profesionales como la economía y el comercio, la sanidad o la administración, denominados *tecnoslectos* o *lenguas de especialidad*.

En cuanto al concepto de *estilo*, entremezclado con *registro* en la bibliografía especializada, es, en palabras de Moreno Fernández (2007:54) «el conjunto de usos lingüísticos que se definen en función de una situación y un contexto comunicativo». Esta definición revela la importancia que conlleva presentar este tipo de variedad en el aula de segundas lenguas, pues, se persigue alcanzar una competencia comunicativa plena, y difícilmente se lograría si no se incluyen variedades que dependen de la situación y del contexto comunicativo. Por tanto, el término *estilo*, atañe a la adecuación de los hablantes cuando hacen uso de su dialecto o su sociolecto en función de la situación comunicativa, de tal forma que se distingue una mayor o menor formalidad que implica estilos diferentes (Moreno Fernández, 2010).

### **1.2.1. El registro informal-coloquial**

Este apartado responde a la importancia del concepto de *registro* en la presente investigación, puesto que el léxico juvenil aparece en situaciones comunicativas concretas. Briz (1996:15) diferencia *sociolecto* y *registro* mediante las siguientes definiciones: «los sociolectos son variedades de uso según las características propias del usuario», en cambio, los diferentes registros se definen por la situación comunicativa. Generalmente, se distinguen dos tipos de registro teniendo en cuenta cómo se produce y cómo se recibe el discurso<sup>8</sup>: el *registro formal* y el *registro informal-coloquial*. Ambos se pueden situar en los extremos ficticios del continuum de habla (Briz, 1996:16), «entendidos como cortes más o menos arbitrarios en el continuum» y sin un límite establecido entre lo que se considera la frontera de lo formal e informal. Entre estos dos

---

<sup>8</sup> Briz (1998:26) distingue entre las condiciones de producción y recepción del discurso los siguientes aspectos: «la relación de proximidad entre los participantes, el saber y la experiencia compartidos, la cotidianidad, el grado de planificación y la finalidad de la comunicación».

registros Briz (1996:17) establece que se encuentran los «registros intermedios». Es posible distinguir los dos registros extremos de manera gradual —«+/- formal y +/- informal» (Briz, 1996:17)— lo que implica la presencia de los registros intermedios en el uso que los hablantes hacen de la lengua en determinados contextos comunicativos. En la presente investigación interesa principalmente el registro informal-coloquial, pues en ese contexto se inserta el lenguaje de los jóvenes.

La discusión sobre la denominación de este registro es amplia, por ello es frecuente encontrar un amplio abanico de nombres para referirse a él, entre ellos, Briz (1996) diferencia dos grandes grupos: aquellos nombres que hacen referencia al carácter oral de este registro («*español coloquial, habla coloquial*»), y, los que inciden en el plano estrictamente metalingüístico («*registro coloquial, uso coloquial, modalidad lingüística coloquial*»). Es preciso diferenciar determinados términos que a menudo se confunden en la bibliografía, que no son los que atañen al presente trabajo, dado que no son los que se pretenden llevar al aula de ELE como objeto de aprendizaje. Entre ellos se encuentran los términos *vulgar* y *popular* cuando se entienden como sinónimos de *coloquial*. Por un lado, con la expresión *lenguaje popular* se hace referencia al nivel de lengua (medio-bajo, bajo) que se origina por los rasgos socioculturales del hablante, mientras que el *lenguaje coloquial* se refiere a un nivel de habla socialmente aceptado en contextos cotidianos (Briz, 1996). Por otro lado, con el concepto de *vulgar* se entiende aquellos usos incorrectos de la lengua propios de un nivel de lengua bajo que se encuentran fuera de la «norma estándar» (Briz, 1996:26).

El lenguaje coloquial, como un nivel de habla, no es un uso incorrecto de la lengua, sino que se trata de un uso socialmente aceptado, por lo que es un error confundirlo con *vulgar* (Briz, 1996). Las diversas definiciones que los investigadores ofrecen del *español coloquial* muestran algunos de sus rasgos más característicos y diferenciadores del resto de niveles de habla, como la espontaneidad y cotidianidad. Entre estas definiciones destaca la de W. Beinhauer (1991:9 [tomado de Briz, 1996:26]) por ser una de las pioneras:

El habla tal como brota, natural y espontáneamente en la conversación diaria, a diferencia de las manifestaciones lingüísticas conscientemente formuladas, y por tanto más cerebrales, de oradores, predicadores, abogados, conferenciantes, etc., o las artísticamente moldeadas y engalanadas de escritores, periodistas o poetas.

El lenguaje coloquial, por tanto, se caracteriza por la espontaneidad y, normalmente, se asocia a la lengua oral. Briz (1996) expone las características más importantes del español coloquial entre las que cabe destacar: el uso del español coloquial viene determinado por la situación, no es uniforme, pero, todos los hablantes de una lengua lo conocen y lo manejan; además, como ya se ha mencionado, se caracteriza por su cotidianeidad y espontaneidad. Tras enunciar los rasgos principales, Briz (1996:46-64) establece una caracterización del español coloquial a través de una descripción por niveles, el de mayor relevancia para esta investigación es el nivel léxico-semántico. Se caracteriza por la alta frecuencia de unidades léxicas que provienen del argot o jerga juvenil y que se incorporan al registro coloquial. Como consecuencia de ello, predomina el léxico argótico en el registro coloquial. Asimismo, el léxico coloquial se caracteriza por utilizar un «conjunto restringido del léxico común» (Briz, 1996:64).

Los modelos de lengua que predominan en gramáticas, manuales y lecturas de ELE se corresponden, habitualmente, con estilos formales. Si los materiales de enseñanza no recogen el registro informal-coloquial, un estudiante difícilmente aprenderá variedades léxicas que no aparezcan en su manual, como es el caso del léxico juvenil. En especial, no se prestará atención a las variedades diastráticas, porque suelen encuadrarse dentro de los estilos menos formales, lo que deriva en una incompatibilidad en el caso de que el hablante necesite adecuar su estilo a una situación comunicativa cotidiana que requiera un estilo menos formal, como sería una conversación entre jóvenes. Los jóvenes aprendientes de ELE verán dificultada su comunicación con jóvenes nativos de español, dada la diferencia de registro. Como todo contenido, en el momento de llevarlo al aula es primordial «conocer la naturaleza y las condiciones de uso de estos rasgos, para no enseñarlos de forma inoportuna o para enseñarlos debidamente explicados y contextualizados» (Moreno Fernández, 2010). Asimismo, resulta imprescindible, tal y como refleja Moreno Fernández (2007), la contextualización y la adecuación de los componentes lingüísticos al contexto comunicativo. Por ello, en caso de no incluir las variedades diastrática y diafásica los hablantes verán reducida su competencia comunicativa, pues habría un desorden si desconocen cómo adecuar el uso de la lengua a la situación y/o al grupo social, en palabras de Briz (1996:16): «La falta de adecuación entre el uso y la situación provoca desajustes no tanto informativos como de conducta lingüística esperable».

### 1.2.2. La jerga

En el apartado anterior se hacía referencia a la importancia del léxico argótico dentro del registro informal-coloquial, por lo que es necesario definir qué se entiende por *jerga* o *argot*. Tradicionalmente, la definición de *argot* tiene diferentes posturas y dificultades que se reflejan en la propia definición y en la dificultad de delimitar qué se entiende por *jerga* o *argot*. Por ese motivo se incluyen a continuación dos definiciones complementarias para esclarecer a qué se refiere el término *argot* o *jerga*. Por un lado, Julio Casares (1992:272) determina como característica sustancial el empeño de determinados grupos por crear una lengua conocida solo por los integrantes de este:

El argot francés, el *furbesco* italiano, la *jacarandina* española, el *rotwelsch* alemán, el *cant* inglés y todos los sistemas de comunicación semejantes que existen en otros países, tienen como principal característica la aspiración a formar una lengua secreta, es decir, una lengua que no sea comprendida fuera del grupo de los iniciados.

Así pues, sentirse dentro de un grupo, dentro de una colectividad, obliga en cierto modo al hablante a elegir las formas lingüísticas propias de ese grupo, que sirven al hablante como modo de identificación como parte del grupo (Seco, 1989). Casares (1992:272) establece una serie de rasgos que conforman el *argot*, entre los cuales, el léxico es el de mayor relevancia:

El “argot” en todos los países, y la germanía en nuestro caso, forman su léxico con deformaciones convencionales de vocablos corrientes, con metáforas más o menos ingeniosas, que pretenden ser esotéricas, y con préstamos de lenguas extrañas en proporción escasa; pero, en cuanto a sintaxis y analogía, no se apartan de la respectiva lengua común.

Por otro lado, las lenguas de especialidad o lenguajes de especialidad ya mencionadas (§1.2.) se han denominado genéricamente como *jergas*. Moreno Fernández (2007) define el concepto y sus rasgos más destacados tomando como base las definiciones de Casares (1992):

conjunto de caracteres lingüísticos específicos de un grupo de hablantes dedicados a una actividad determinada; en cierto modo, el uso de una jerga siempre es una forma de marcar una identidad sociolingüística o la pertenencia a un grupo. Esa denominación de “jerga”, sin embargo, incluye situaciones bien diferenciadas (Casares).

Teniendo en cuenta las situaciones a las que alude Moreno Fernández en la cita anterior, establece tres acepciones del término *jerga* (Moreno Fernández, 2007:58). En primer lugar, *jerga* puede referirse a la forma característica de hablar de ciertos grupos gremiales, como los médicos, empresarios, jurídicos, etc. que son las denominadas *lenguas de*

*especialidad*; en segundo lugar, también puede referirse a los usos característicos de un grupo social concreto dependiendo de la actividad que realice, por ejemplo, la jerga de los estudiantes o de los pescadores (Moreno Fernández 2007); y, en tercer y último lugar, se entiende como un compendio de rasgos lingüísticos artificiosos utilizados de manera criptica («“lenguas secretas”»). En este último caso el rasgo fundamental es la gran variabilidad: los términos que han dejado de ser conocidos solo por el grupo social pasan a ser sustituidos por otros que solo el grupo conozca para mantener así el lenguaje encriptado o secreto de la comunidad (Moreno Fernández, 2007). Para Seco (1989) el *lenguaje científico* es la variedad que queda al margen del nivel culto de la lengua, mientras que las *jergas* quedan al margen del nivel popular. Ambas son formas marginales de la lengua común que se caracterizan por el uso de un léxico propio muy concreto.

Ahora bien, la definición de *jerga juvenil* que expone Casado Velarde (1988:101) comparte los rasgos que ya se han comentado y anticipa algunas de las características fundamentales del léxico juvenil que se desarrollan en los siguientes apartados. Por ejemplo, el afán de identificación con el grupo con la consecuente diferenciación del resto de grupos de la sociedad. Así, la jerga juvenil es:

un conjunto de fenómenos lingüísticos – la mayor parte de ellos relativos al léxico –, que caracterizan la manera de hablar de amplios sectores de la juventud, con vistas a manifestar la solidaridad de edad y/o de grupo. Estos sectores son, por lo general, estudiantiles y urbanos, y con una edad comprendida – aproximadamente – entre los 14 y los 22 años.

En este deseo de identificarse como grupo, la temática de la jerga de los jóvenes es reducida, se fundamenta en los ámbitos que comparten, como sus gustos o formas de diversión. Como puntualiza Lázaro Carreter (1980:245) el ámbito conceptual de la jerga juvenil es limitado: «alude a procesos anímicos muy rudimentarios, como aburrirse, divertirse o lucirse; a acciones elementales como mirar, beber o tomar el sol; al trato sexual; a cosas como el dinero, a personas del círculo, a valoraciones de la apostura, el indumento o la apariencia de los objetos con una paupérrima gama de matices».

### **1.3. El léxico juvenil**

Los jóvenes como grupo social tomaron protagonismo a partir de los años sesenta, cuando se produjo una individualización como clase social frente a los adultos, con ellos también cobraron protagonismo sus formas de expresión (Catalá, 2002), el lenguaje es la

forma de mostrar su unidad como grupo y con él afirman su condición de jóvenes (Lázaro Carreter, 1980). Tradicionalmente el lenguaje juvenil se incluía dentro de una mentalidad *contracultural* presentada por los grupos jóvenes de la sociedad y que hace unas décadas recibía el nombre de *cheli* o *lenguaje pasota*. Este lenguaje nació entre Sevilla y Barcelona, pero eclosionó como fenómeno social en Madrid, de modo que fue la forma de designar al «pasota madrileño y a su jerga, y, finalmente, a la de todos los pasotas» (Rodríguez, 2002:20). Incluso, se ha llegado a establecer una relación de sinonimia entre *lenguaje juvenil* y *lenguaje coloquial*, lo que muestra el peso de esta jerga.

A pesar de las distintas denominaciones que ha tenido este lenguaje, hoy no tiene una denominación concreta, pero los jóvenes son conscientes de que al comunicarse dentro del mismo grupo utilizan un «lenguaje especial» (Casado, 1988:102). Asimismo, este lenguaje presentaba matices negativos porque se asociaba a sectores marginales de la comunidad de habla. Actualmente el léxico juvenil, en general, no tiene una carga marginal, probablemente como consecuencia de la globalización y de las plataformas sociales en las que se utiliza diariamente este léxico y que contribuye a que se extienda entre un mayor número de hablantes. Los medios de comunicación y las redes sociales sirven de puente entre la jerga juvenil y el léxico común y, además, sirven como fuentes de creación de nuevas unidades léxicas que se incluyen en el argot juvenil (Rodríguez, 2002). A través de estas plataformas las palabras y expresiones de moda se extienden y se amplían con rapidez, lo que conlleva que esta jerga cobre «un mayor sentido en una sociedad como la actual, más indiferenciada y homogénea culturalmente» (Rodríguez, 2002:21).

A lo largo de las páginas anteriores se han desarrollado algunos de los fenómenos lingüísticos que configuran y que permiten delimitar en cierta medida dónde se encuadra el lenguaje juvenil. Las variedades de la lengua no solo resultan útiles para situar el lenguaje juvenil dentro del sistema, sino que, al mismo tiempo, influyen en la creación de este lenguaje. Como se ha visto, confluyen dos perspectivas variacionistas cuando se hace referencia al lenguaje de los jóvenes: por un lado, la diafásica introduce en el lenguaje juvenil las características propias del lenguaje coloquial (§1.2.2.) como la «espontaneidad, expresividad, inmediatez, rasgos que se sustentan en la relación de igualdad de sus participantes y en el conocimiento del mundo compartido» (Regueiro, 2006:1491), así como elementos propios del lenguaje no verbal y pobreza de vocabulario (Regueiro, 2006). Por otro lado, la variedad diastrática, por la cual los jóvenes establecen

una relación de igualdad entre ellos (representan un grupo social), comparten el conocimiento del mundo y toman elementos que proceden del habla popular, vulgar y culta<sup>9</sup>, aunque ciertas unidades finalmente se generalicen y se incluyan en el lenguaje coloquial.

Una de las principales características del lenguaje juvenil ya mencionadas es el uso del léxico argótico, el cual en un corto periodo de tiempo pasa a formar parte del léxico común debido al uso de los medios de comunicación y de las nuevas formas de contacto. Este hecho, como indica Regueiro (2008), propicia que el lenguaje juvenil esté homogeneizado territorialmente. Sin embargo, como se verá en los siguientes apartados y, en especial, en el repertorio con el que se ha trabajado, supone también que se tenga en cuenta la variedad *diatópica*, puesto que coexisten unidades generales usadas en toda la Península con otras regionales. En definitiva, confluyen las tres variedades de la lengua, por lo que el léxico juvenil actual es:

una *arquitectura de variedades* -diafásica, diastrática, diatópica- [...] en la que se reconocen procedimientos de formación previstos en el sistema -arcaísmos, prefijación, sufijación, acortamiento, préstamos, metaforización, etc.- tanto como recursos, términos y tendencias de sociolectos marginales, como el disfemismo, la degradación semántica o la degradación soez (Regueiro, 2006:1489).

Los jóvenes, como grupo de hablantes que busca distanciarse del resto de la sociedad (de los adultos y de los niños), utilizan el lenguaje como forma de «identificarse con sus iguales» (Regueiro, 2006:1488), por ello en ocasiones se considera un lenguaje de contracultura: buscan distanciarse y enfrentarse a la cultura de los adultos y de la infancia creando con el lenguaje su símbolo de identidad (Zimmermann, 2002). Esta forma de identificarse entre ellos y de distanciarse se caracteriza por diferentes cambios respecto de la norma estándar. Fundamentalmente cambios léxicos que son los que mejor expresan «la diferenciación y la identificación inmediatas» (Regueiro, 2006:1488). Además, la relevancia de que el léxico sea el componente más afectado responde a que como subcultura lo primero que se modifica es el vocabulario de aquellos ámbitos que consideran centrales (Rodríguez, 2002).

En cuanto a las características propias del léxico juvenil destaca la gran variabilidad, que provoca el cambio constante de unidades léxicas; así como el paso del

---

<sup>9</sup> Prueba de la influencia de la variedad diastrática es la consideración general del léxico juvenil como «términos vulgares y soeces» (Regueiro, 2006:1490).

léxico juvenil a la lengua común, ya que «es voluntario y sujeto a periodicidad» (Regueiro, 2008:4). Este paso a la lengua común se debe a la difusión del léxico en los medios de comunicación y en las redes sociales, de manera que los jóvenes ejercen su influencia contribuyendo así «al incremento y uniformación del habla coloquial de todos, en una sociedad cada vez más homogénea culturalmente» (Regueiro, 2006:1485). La influencia del léxico juvenil dentro del léxico general, en especial el utilizado en la lengua coloquial, es notable, muestra de ello son las unidades léxicas que originariamente solo usaban los jóvenes como modo de identificación exclusivo dentro del grupo y que finalmente han sido incorporados a los diccionarios, como es el caso de *guay*<sup>10</sup>.

Otra característica fundamental es el reducido corpus que lo forma, pues expresa «una subcultura sumergida dentro de otra cultura, de la cual hereda su armazón sintáctica, sin apenas alteraciones, y la mayor parte de su inventario léxico, a excepción de aquellas unidades que connotan un sistema de valores distintos» (Rodríguez 2002: 53). Los jóvenes, como grupo, consideran que su forma de hablar está basada en la modernidad y la novedad de todos sus componentes cuya creación es propia, exclusivamente juvenil. Sin embargo, la realidad que muestran los diferentes estudios realizados —entre ellos cabe destacar los realizados por Casado Velarde (1988), Rodríguez (2002) y Regueiro (2006 y 2008)— es diferente, pues la mayoría de los recursos que emplean para crear sus unidades léxicas innovadoras son los propios del sistema y muchas de estas unidades se documentan en fuentes y diccionarios muy antiguos, como demuestran las investigaciones anteriores y las unidades recogidas en el repertorio que se analiza a continuación. A pesar de que la innovación no se da tal y como piensan los jóvenes, este hecho convierte al lenguaje juvenil en un mecanismo de renovación lingüística, pues «a través de la jerga juvenil, penetran en el habla coloquial elementos que, en su origen, son un magnífico reflejo de los mecanismos de que dispone nuestro lexicón mental para extender continuamente viejas palabras y acuñar otras nuevas» (Catalá, 2002:130). En los siguientes apartados se desarrollan los recursos y procedimientos que con mayor asiduidad utilizan los jóvenes para conformar su léxico.

---

<sup>10</sup> DRAE 2018 (edición en línea): “guay<sup>2</sup>. 1. **adj. coloq. Esp.** Muy bueno, estupendo”. Recuperado de: <https://dle.rae.es/?id=JmihBh3Jmj5DLi>



### 1.3.1. Lexicogénesis

Como señala Regueiro (2006), a pesar de que el lenguaje juvenil esté asociado a la *novedad* y a la *creatividad*, desde una perspectiva diacrónica es posible mostrar que aquellas unidades léxicas novedosas, en realidad, poseen antecedentes muy antiguos en la historia de nuestra lengua. Los jóvenes, en la creación de su propio corpus léxico, llevan a cabo un proceso de *relexicalización* y de *sobrelexicalización* (Rodríguez, 2002:35), creando así nuevas palabras para viejos conceptos y dando lugar a multitud de sinónimos respectivamente; es decir, que en la mayoría de los casos utilizan unidades léxicas de la lengua estándar y las transforman de forma creativa (Henne, 1986:208 [citado por Zimmermann, 2002:143]). En la búsqueda de diferenciación del resto de grupos sociales y de identificación entre ellos, los jóvenes desarrollan su capacidad de creación en tres direcciones: «formar una palabra nueva de elementos existentes; copiar un término de un idioma extranjero, o de alguna otra fuente, y finalmente, alterar el significado de una palabra vieja» (Ullman, 1991:237 [citado por Regueiro, 2008:4]).

Entre los recursos expresivos de los que se sirven los jóvenes para configurar su repertorio léxico, Rodríguez (2002:37-46) destaca los siguientes: transferencia o cambio semántico, procedimiento prototípico de todo argot basado en la transferencia semántica (sobre todo de tipo metafórico) que supone una «*re-contextualización de ítems léxicos*»; cambio de código, esto es, utilizar palabras viejas cambiando el sentido, en ocasiones de manera radical recurriendo a palabras procedentes de diferentes sociolectos (*relexicalización*). Con frecuencia acuden a sociolectos marginales, como el habla de la delincuencia o del hampa; incluyen extranjerismos como un mecanismo para reforzar su expresividad; y, pasan del «eufemismo al disfemismo». Además de lo anterior, entre el léxico juvenil destaca la imprecisión léxica, la ambigüedad, la sinonimia y la re-categorización gramatical en la mayoría de sus unidades, esto complica la tarea de darle un significado concreto al léxico y contextualizarlo para llevarlo al aula.

Los arcaísmos, aquellos términos que no forman parte del léxico general en el presente, son utilizados por los jóvenes de dos maneras: en primer lugar, alteran el contenido semántico original del término sin variar la expresión, es lo que sucede con *mogollón*; y, en segundo lugar, mantienen el significado original, pero se produce un cambio de valor (Regueiro, 2006), es el caso de *mazo*. El cambio de código es otro procedimiento usado por los jóvenes para ampliar su léxico: toman términos procedentes de sociolectos marginales que, además, refuerzan su expresividad, como se verá a

continuación con *dabuti*. Asimismo, los préstamos de otros idiomas son frecuentes entre los jóvenes, un ejemplo es el verbo *flipar* (del inglés *to flip out*). El uso de palabras malsonantes y la preferencia de los jóvenes por el disfemismo frente al eufemismo es una muestra más de que la innovación y creatividad no se da tal y como ellos creen: las expresiones malsonantes abundan en la historia de la lengua española y se documentan en las obras de Cervantes, entre otros. En los jóvenes abundan estas unidades léxicas, algunos ejemplos malsonantes que se analizan en el repertorio son *ir hasta el culo* o *ser la polla*. Al disfemismo se une la degradación semántica, los jóvenes expresan su rebeldía «violentando el lenguaje heredado» (Regueiro, 2006:1507), presente en expresiones como *ser un pollo* ('persona rara', lo opuesto a *ser guay*).

### 1.3.2. Procedimientos morfológicos

Además de los procedimientos de lexicogénesis empleados por los jóvenes para construir su lenguaje, hacen uso de procedimientos morfológicos propios del sistema. En Casado Velarde (2002: 57-68) y en Regueiro (2006 y 2008) se describen los aspectos morfológicos más recurrentes en el lenguaje de los jóvenes y se sistematizan los diferentes procedimientos de formación de palabras en el léxico juvenil, de los cuales destacan: la afijación, el uso de préstamos y el acortamiento léxico. Esta síntesis de procesos de creación de nuevas unidades léxicas se apoya en la recogida de un amplio corpus léxico en el que se reflejan los procedimientos morfológicos mencionados.

Dentro de los mecanismos morfológicos más recurrentes destacan diferentes sufijos y prefijos. El sufijo *-ata* (*bocata, cubata*) con sus variantes menos frecuentes *-ota, -eta* (*pasota, fumeta*), las tres variantes pertenecen a la jerga delincencial y de esta los han tomado los jóvenes como forma de expresar su ideología contracultural (Velarde, 2002:58-59); el sufijo *-uqui* menos utilizado que *-ata* pero sí característico de algunos grupos juveniles como los *pijos*<sup>11</sup> (*fiestuqui* 'fiesta') (Regueiro 2008:7), se trata de un sufijo sin valor definido; los sufijos *-ete* e *-ica* comparten el mismo valor apelativo cariñoso contrario al matiz despectivo que tienen ambos sufijos en la lengua coloquial (*amiguete, miedica*); también emplean sufijos con valor aumentativo como *-ada* y *-orro*

---

<sup>11</sup> Dentro del grupo social de los jóvenes se encuentran diferentes subgrupos, diferenciados entre sí por sus intereses y sus gustos, que reciben el nombre de *tribus urbanas*. Cada *tribu* posee un nombre y unos rasgos lingüísticos y extralingüísticos que lo identifican y lo diferencian del resto de grupos, en ellos se reflejan todas las variantes del léxico juvenil (jerga dentro de la jerga). En este caso, se alude a la *tribu* de los *pijos* caracterizados por ser jóvenes de nivel socioeconómico alto que suelen vestir ropa de marca. En esta investigación no se analizan las variantes léxicas de los diferentes subgrupos, para más información acudir a Regueiro (2006 y 2008) donde se identifica y caracteriza el lenguaje de las diferentes *tribus urbanas*.

(*barrilada* ‘macrobotellón’, *fiestorro*) (Regueiro 2008:7). En cuanto a la prefijación sobresalen los prefijos *super-*, *hiper-* y *mega-* recurrentes mayoritariamente entre los *pijos* que los combinan con cualquier palabra, sin importar su categoría gramatical, para aportar «intensidad emocional» (*superenamoran*, *superilusión*, *superpoco*) (Regueiro 2008:7).

El acortamiento léxico es otro fenómeno habitual en los procesos de creación del léxico juvenil, procedimiento por el cual los jóvenes acortan las palabras de manera característica. Este proceso también es frecuente en la lengua coloquial, con la diferencia de que los jóvenes lo emplean de manera diferente (Velarde, 2002: 59; Regueiro 2008:8). Los acortamientos léxicos generales crean palabras bisílabas y no se produce ningún cambio fónico en la forma acortada; mientras que los jóvenes emplean este mecanismo para generar palabras bisílabas y trisílabas (*mani/ manifa* ‘manifestación’), sin cambio en la acentuación (Velarde, 2002: 59; Regueiro 2008:8), generalmente, la palabra resultante del acortamiento sufre un cambio en la vocal final (Velarde, 2002:60) y, además, los acortamientos del léxico juvenil se caracterizan por su raudal y su difusión (Regueiro, 2006). Para Velarde (2002:60) los acortamientos léxicos del lenguaje juvenil tienen como precedente el lenguaje de la delincuencia.

### **1.3.3. Léxico juvenil analizado**

El siguiente repertorio forma parte de un trabajo académico realizado por Gloria Morales Jiménez, Blanca Tamarit Campos y Lucía Rodríguez Sevilla, estudiantes del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Madrid. La encuesta se realizó en línea durante el mes de diciembre de 2017 y tuvo un alcance de 319 jóvenes de diferentes regiones de España. En las respuestas se puede observar cómo la mayoría de los participantes coinciden en las mismas unidades, y, en el caso de no coincidir, aparentemente se debe a una cuestión de variantes diatópicas, pues cuando se diferencian en la variante más general coinciden con los hablantes de su misma región. El fin de utilizar este corpus es conocer cuáles son las unidades léxicas más utilizadas actualmente entre los jóvenes y profundizar en su historia desde el punto de vista lexicográfico en virtud de comprobar si se mantienen las características de los corpus anteriores a este. El rango de edad de los jóvenes encuestados oscila entre los 15 y 28 años, y, entre este rango, predominan los jóvenes de entre 19 y 23 años.

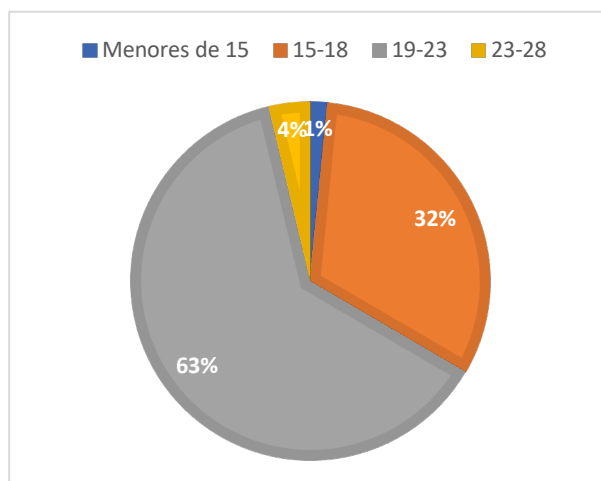


Gráfico 1. Edad de los informantes

Como apuntaba la cita de Lázaro Carreter (1980) (§1.3.) la jerga juvenil tiene como temas principales los gustos del grupo, expresados con valoraciones simples, las relaciones, divertirse, etc. Temas que, como refleja el repertorio, son los centrales. La primera muestra (Gráfico 2.<sup>12</sup>) es un ejemplo de cómo evoluciona el repertorio léxico de los jóvenes, pues ninguno de los encuestados utiliza *mogollón*, término que hace unos años era muy utilizado, y, sin embargo, no se recoge ningún caso. En cambio, para expresar que algo te gusta mucho sí destaca *mazo* combinado con los verbos *molar* y *rentar*. *Mazo* es un arcaísmo documentado en el Diccionario de la Real Academia Española<sup>13</sup> entre 1220 y 1250 con el significado de ‘porra’. En 1570 tomó el significado de ‘ramo de flores, porción de otras cosas juntas’, que sugiere el sentido juvenil de ‘mucho’ (Regueiro, 2008:7). Este ejemplo revela cómo con frecuencia las palabras viejas utilizadas por los jóvenes guardan relación de sentido con los nuevos usos (Regueiro, 2006).

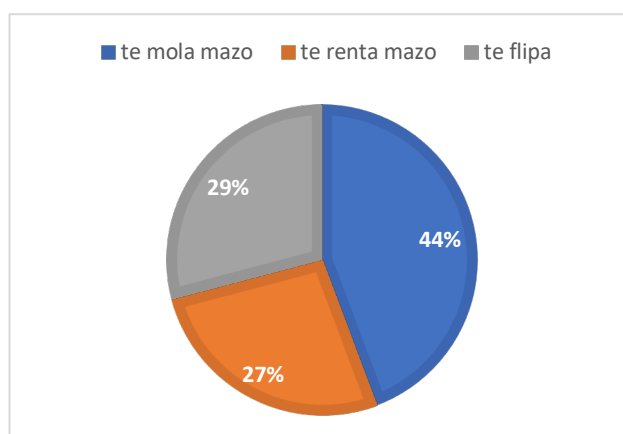


Gráfico 2. Expresar gustos

<sup>12</sup> En los gráficos se muestran las respuestas que obtuvieron mayor frecuencia, por motivos de espacio no se incluyen aquellas opciones con menor rango de elección. Para ver todas las respuestas acudir al Anexo en formato CD (en formato físico o bien, al anexo IV en formato digital).

<sup>13</sup> En adelante, *DRAE* seguido del año de la edición a la que se hace referencia. Por ejemplo: *DRAE* 1989.

El verbo *molar* procedente del caló y del lenguaje del hampa (Casado Velarde, 2002:64) se ha extendido a toda la sociedad con el significado de ‘gustar’. Aparece documentado en *DRAE* 1989 como vulgarismo; en la edición de 1992 se modifica la acepción y expresa el uso coloquial ‘gustar, resultar agradable o estupendo’. En el caso del verbo *rentar* se ha producido un desplazamiento semántico, *DRAE* 2018<sup>14</sup> lo define como «tr. Dicho de una cosa: Producir o rendir beneficio o utilidad anualmente. U. t. c. intr.» pero todavía no se ha incluido la acepción usada por los jóvenes. En CORDE y CREA no se documenta ningún ejemplo del verbo con el sentido que le dan los jóvenes. En cambio, en CORPES XXI se documenta un caso del año 2011<sup>15</sup>. El verbo *flipar*, también muy utilizado cuando quieren expresar que algo es muy bueno, que te gusta mucho o que es perfecto (“*fliiiiipa*”, “*te flipa*”) parece que ha sustituido a *alucinar*, del cual no se recoge ningún caso en el repertorio. El verbo *flipar* está recogido en *DRAE* 2018 con la marca “coloq.” (coloquial) en todas sus acepciones<sup>16</sup>. Como comentamos en el apartado anterior, es un caso de préstamo léxico del inglés (*to flip out*), por lo que tampoco se trata de una unidad novedosa ni de creación reciente.

Como era esperable, muchas de las unidades que recoge este repertorio pertenecen al lenguaje del hampa: *dabuten* o *debuti*<sup>17</sup> (‘excelente, bueno’) y *tronco* (‘cómplice de un delito’; ‘compañero’). *Debuti* se documenta en 1896 en Salinas: «dabuten o dabuty: (Del caló *bute*, mucho) adv. Excelente», este significado es el que se mantiene en el uso que hacen los jóvenes (Regueiro, 2006:1499), lo utilizan para expresar que algo es perfecto (Gráfico 3.). Para Casado Velarde (2002:64) el motivo por el cual adoptan voces de una cultura «manifiestamente inferior» es porque les resultan útiles y por necesidad expresiva. En el caso de *flama* podría tratarse de un acortamiento de *flamante* (‘lúcido, resplandeciente’), o bien, del uso de un arcaísmo latino (‘llama’), utilizado en el sur de España para expresar que hace calor. Pues bien, los ejemplos anteriores indican que la innovación en el léxico juvenil no se da tal y como los jóvenes piensan, sino que reutilizan voces ya existentes en el idioma a las que le dan un nuevo significado, que, en ocasiones, guarda relación con el significado original.

---

<sup>14</sup> Edición en línea.

<sup>15</sup> «-No lo entiendes. Alguien se está aprovechando y no renta a la superioridad». Tristante, Jerónimo: *El valle de las sombras*. Barcelona: Plaza Janés, 2011.

<sup>16</sup> Acepción 4: “intr. coloq. *Esp.* Agradar o gustar mucho a alguien. *Me flipan las motos.*”

<sup>17</sup> Este término procede del caló, *but* ‘mucho’, del que se formó el comparativo *buter* y que, posteriormente, sufrió la transformación popular *-ten*, *-ti*, *-ty* (Regueiro, 2006:1499).

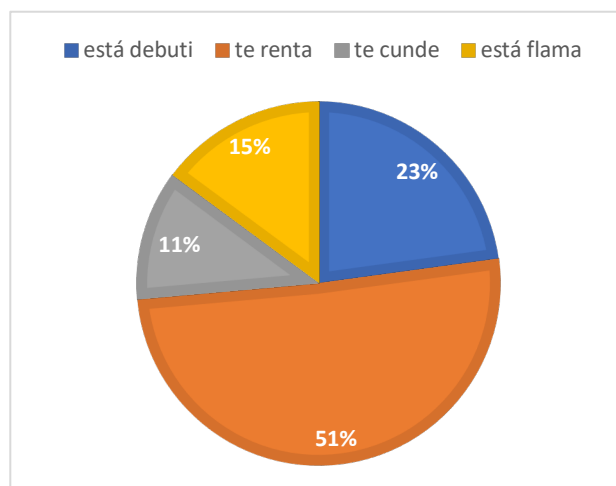


Gráfico 3. Expresar que algo está perfecto

Entre las opciones más recurrentes de los jóvenes para expresar agrado ante algo o alguien se encuentran las expresiones *qué canteo*, *está to guapo* y, la forma conjugada de segunda persona de singular con alargamiento vocálico de la -i del verbo *flipar* (*fliiiipas*). La forma *canteo* no se documenta en ningún corpus de español, para Cianca y Gavilanes (2018) tiene como origen el sustantivo masculino *cante*, entendido como «señal evidente de algo que ve todo el mundo, que llama la atención». El *Diccionario del español actual*<sup>18</sup> en su edición de 2011 recoge esta acepción, por lo que, el ingenio de la juventud recae en la variación del sustantivo respecto de la forma originaria.

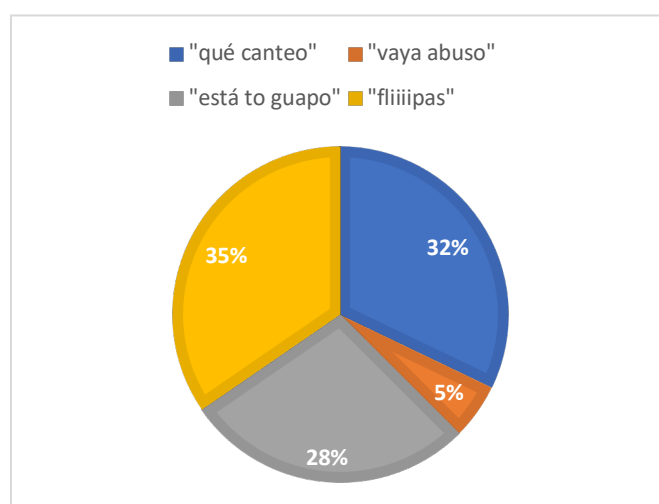


Gráfico 4. Expresiones frecuentes

En el caso de los apelativos se refleja de manera evidente la convivencia de los términos más extendidos con los de carácter regional: *tronco* sería la opción más general que todos utilizan, mientras que *illo/a* se usa principalmente en Andalucía, concretamente en Sevilla teniendo en cuenta la encuesta analizada. De nuevo, la unidad más utilizada es

<sup>18</sup> En adelante, DEA seguido del año de la edición consultada, por ejemplo: DEA 2011.

la más antigua, *tronco* procede del lenguaje del hampa y está recogido en Covarrubias (1611) como «hombre rústico y de poco entendimiento», significado que se mantiene en la actualidad y del que podría haber derivado el apelativo. Hasta 1999 no se recoge la acepción de *tronco* como apelativo en el DEA (1999). Por su parte, la Academia lo incluye en su última actualización en línea (DRAE 2018): «2. m. y f. coloq. *Esp.* U. como apelativo para designar a un amigo o compañero». En este punto se recoge la única variante hispanoamericana, se documenta un término procedente de Colombia: el acortamiento léxico *parce/pase* (de *parcero* ‘compañero’).

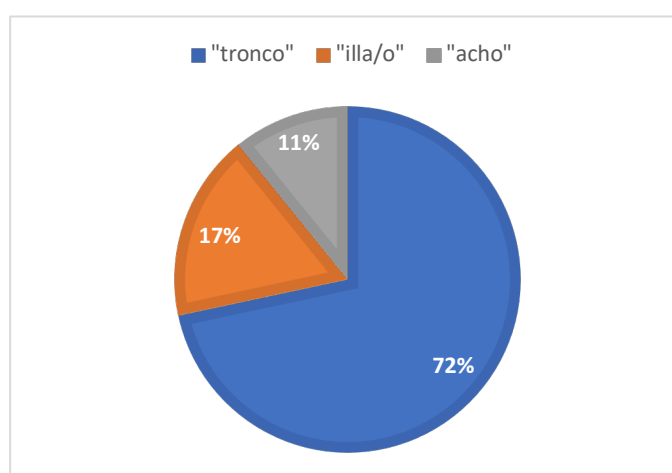


Gráfico 5. Apelativos

Las formas de diversión de los jóvenes son uno de los temas centrales para la creación de su léxico (la música, pasar el tiempo libre con los miembros del grupo, etc.). Los jóvenes en su tiempo libre se reúnen para “hacer botellón”<sup>19</sup> y consumen bebidas alcohólicas en *una maceta*, *un katxi* o *en un mini*. Los corpus del español (CORDE, CREA y CORPES XXI) no documentan ningún caso de *maceta* como recipiente para beber, es un caso de cómo los jóvenes conforman su léxico mediante el desplazamiento semántico. Lo mismo ocurre con *katxi*, no se documenta ningún caso, tampoco en el diccionario euskera en línea *Labayru Hiztegia*. *Mini*, como muestra su alta frecuencia de elección entre los jóvenes encuestados, parece ser la unidad léxica más extendida y sí se documentan tres casos en CREA, los tres del año 1994<sup>20</sup>; también está documentado en DEA 1999, con la marca *juvenil* para referirse a un «vaso muy grande de cerveza para beber en grupo».

<sup>19</sup> DRAE: «1. m. coloq. *Esp.* Reunión al aire libre de jóvenes, ruidosa y generalmente nocturna, en la que se consumen en abundancia bebidas alcohólicas.»

<sup>20</sup> CREA: «-pocas mesas, mucha barra y chavales que se mueven, con un **mini** de cerveza en la mano, al ritmo de música heavy o rock o pop o blues o salsa-» *El Mundo*, 19/09/1994. Javier Maqua (La hora feliz).

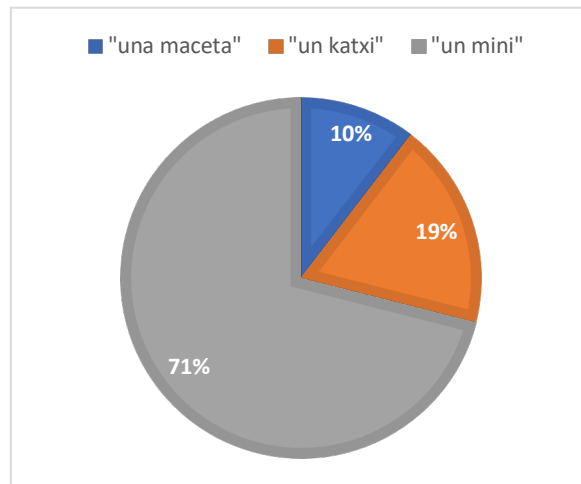


Gráfico 6. Recipientes para beber

Durante estas reuniones, consumen alcohol, se divierten, escuchan música y entablan relaciones amorosas o sexuales pasajeras, coloquialmente, *ligan*. Cuando esto sucede, los jóvenes *tiran o meten fichas, tiran la caña o tiran los trastos (o los tejos)* a la persona con la que quieren entablar una relación amorosa. Los ejemplos anteriores muestran el afán de los jóvenes por ampliar su repertorio léxico mediante desplazamientos semánticos metafóricos: en *tirar la caña* las personas con las que se quiere entablar una relación son “peces” que pueden “morder el anzuelo”. De las unidades anteriores solo se recoge *tirar la caña* [a alguien] en DEA 2011 en la acepción 27 de **caña**, con el significado de «tratar de atraer[le] o conquistar[le]» y con un ejemplo que muestra su uso: «País 17.3.02:59: Una concursante le dijo al musculitos que le tira la caña: “En otra vida, otra situación”».

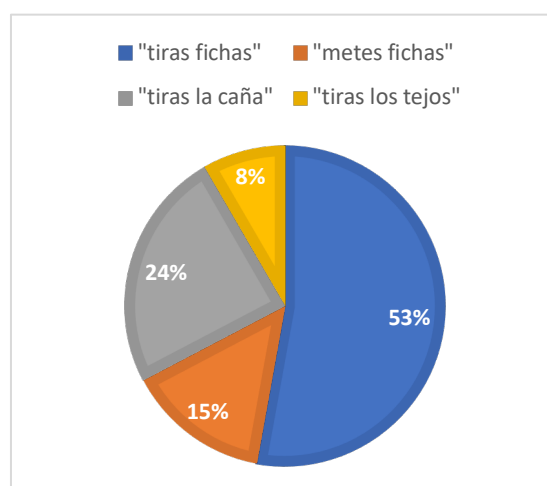


Gráfico 7. Entablar relaciones

Asimismo, en estas reuniones los jóvenes *se pillan un pedo, van ciegos o hasta el culo*, es decir, se encuentran en alto estado de embriaguez. La de mayor frecuencia, *pillarse un pedo*, no se documenta como locución verbal, pero sí *pedo* como sinónimo de *borrachera*



y como subacepción del verbo *pillar* (con marca coloquial) que denota ‘coger una borrachera’, ambos casos en DEA 2011. Algo similar sucede con *ciego*, en DEA 1999, también con la marca de uso coloquial, se documenta la acepción ‘completamente borracho’. En DEA 2011 se añade una nueva acepción «**ciego 18** (*jerga*) Borrachera. || Mañanas *Kronen* 227: —Sí. Ayer estaba muy borracho .. —Qué ciego llevábamos ayer ¿eh? .. Qué pedo llevabas». *Ir hasta el culo* solamente lo recoge DRAE 2001 con la marca de coloquial vulgar y usado en Costa Rica para designar alguien que está ‘completamente borracho’.

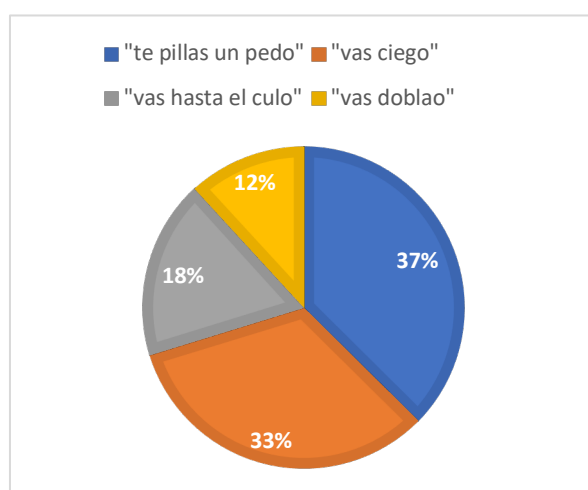


Gráfico 8. Embriaguez

Si no asisten a una clase *hacen pellas*, en DRAE 2018: «hacer novillos, alguien, especialmente un escolar. Fr. coloq. Dejar de asistir a alguna parte contra lo debido o acostumbrado», o *se fuman las clases*<sup>21</sup> (Gráfico 9). La opción más extendida, *hacer pellas*, se documenta en DRAE 1992 como sinónimo de *hacer novillos*; y, en DEA 1999 con las marcas argot y enseñanza. María Moliner en la primera edición de su diccionario (1966) recoge en la entrada tercera de **fumarse** «Dejar de \*asistir a cierta obligación habitual que se expresa: ‘Fumarse la clase [la oficina]’».

<sup>21</sup> En el repertorio léxico de Regueiro (2008) se recogen numerosas variantes diatópicas de este ejemplo.

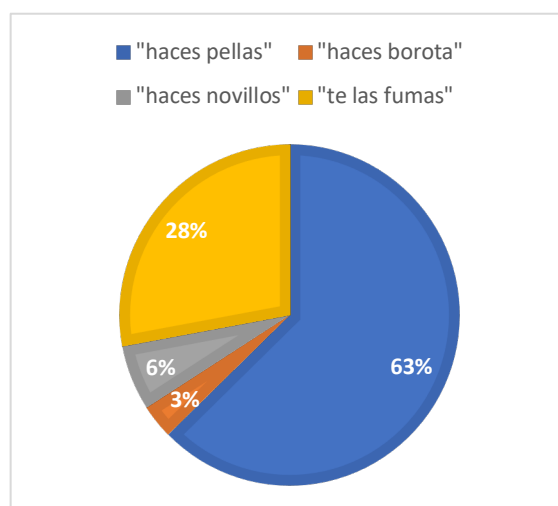


Gráfico 9. No asistir a clase

Por último, se encuentran las unidades que abundan en el discurso de los jóvenes y que no tienen un significado definido, que se caracterizan por su imprecisión y su ambigüedad. De ellas destaca *en plan*, utilizado con diferentes significados y en diferentes contextos, del cual todavía no se recoge ningún caso en los Corpus del español.

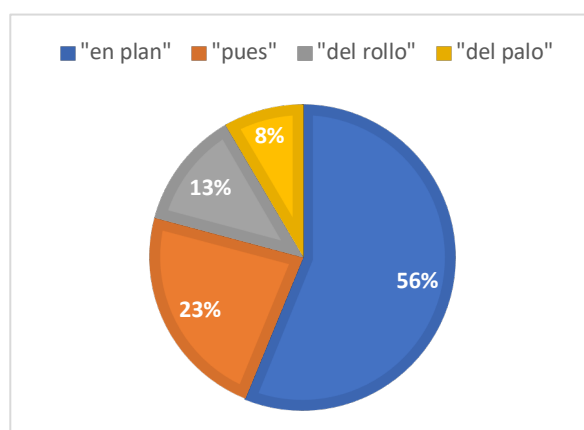


Gráfico 10. Palabras vacías de significado

Así las cosas, este breve repertorio refleja datos similares a los que se encuentran en la bibliografía especializada (Rodríguez 2002; Casado Velarde, 2002; Regueiro 2006 y 2008;). De nuevo, destacan aquellas unidades que cuentan con precedentes en la historia de la lengua, por lo que la innovación no se cumple como rasgo caracterizador de este léxico, salvo excepciones. El objetivo de esta recopilación no es otra que detenerse en las unidades léxicas más frecuentes entre los jóvenes para poder llevarlas al aula de ELE con las dificultades que ello conlleva: el léxico juvenil está en constante cambio, la productividad y velocidad de creación y expansión de este entorpece su estudio y su aplicación en el aula.

## CAPÍTULO 2: DIDÁCTICA DEL LÉXICO EN ELE

### 2.1. La subcompetencia léxica

El estudio de la competencia léxica en el campo de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas ha acentuado su investigación desde diferentes orientaciones en busca de la obtención de una competencia comunicativa más eficiente. Tradicionalmente la gramática asumía el papel principal en la enseñanza de lenguas y el léxico era relegado a un segundo plano, pero en la última década han aumentado las investigaciones sobre el aprendizaje del léxico. La importancia del léxico es evidente, debido a que interfiere favorable o negativamente en la comunicación. Si un aprendiente desconoce las unidades léxicas necesarias para transmitir su mensaje o no decodifica correctamente la unidad léxica, la comunicación no se produce con éxito, en cambio, si el desconocimiento o error es gramatical, la probabilidad de que el receptor logre reconstruir el mensaje es mayor.

Tanto el MCER (2001) como el trabajo desarrollado por el Instituto Cervantes son indispensables para la enseñanza de segundas lenguas en el contexto europeo y para la enseñanza del español. Por ello es necesario detenerse en las definiciones y determinaciones que ambos establecen en relación con la enseñanza-aprendizaje del léxico. El MCER incluye la *competencia léxica* -conocimientos y destrezas léxicas- dentro de la competencia lingüística comunicativa (MCER, 2002). La competencia léxica la integran elementos léxicos y elementos gramaticales, y, se construye con el conocimiento del vocabulario y la capacidad para utilizarlo (MCER, 2002:108). Mientras que el Diccionario de términos clave de ELE del *Centro Virtual Cervantes* establece *competencia léxica* y *lexicón mental* como términos equivalentes, entendidos como la asimilación del vocabulario de una lengua y la capacidad de usarlo.

Baralo (2005a) analiza la competencia léxica en el MCER desde la perspectiva de que el conocimiento léxico es una «compleja interfaz entre todos los subdominios de la competencia comunicativa» (Baralo, 2005a:27) que se entrelaza con las competencias generales del individuo. La competencia léxica no se adquiere de manera fragmentada ni aislada, sino que, como señala el MCER, se incluye de forma horizontal, vertical y transversal en diversos apartados del documento: como en las actividades de la lengua, en los niveles de dominio y en los ámbitos de uso (Baralo, 2005a). Esta transversalidad demuestra que el léxico no se adquiere de manera aislada ni fragmentada, al contrario, se trata de una competencia que comprende a todas las competencias (Baralo, 2005b).

Delimitar y describir la competencia léxica implica también prestar atención a las relaciones con el resto de las competencias, entre ellas, la más importante es la competencia semántica (Baralo, 2006). Para el MCER (2002:112), la competencia semántica «comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumno: La *semántica léxica* trata asuntos relacionados con el significado de las palabras», es decir, el conocimiento de una unidad léxica unido al conocimiento sociocultural (la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, las creencias y las actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual) (MCER 2002, 5.1.1.2.).

Por esta razón, Baralo (2005b y 2007) considera que la competencia léxica es una «subcompetencia transversal», que engloba información fonética, fonológica, ortográfica, ortoépica, morfológica, sociolingüística y pragmática. Toda esta información contenida en una unidad léxica crea redes conectadas entre sí y el conjunto de las redes del léxico constituye la competencia léxica (Baralo, 2007). Así bien, una unidad léxica implica la construcción de redes necesarias para organizar toda la información de esta y para acceder y recuperar la unidad cuando sea necesario:

Las redes semánticas entre las palabras son construcciones cognitivas que tienen lugar en el lexicón de todo hablante, dentro de su competencia plurilingüística, por lo que constituyen una motivación y una gran facilitación del aprendizaje léxico, tanto para el reconocimiento de una palabra en el *input* al que está expuesto, como para su recuperación en una situación de producción lingüística, *output* (Baralo, 2007:389 y 2006:1).

Conocer una unidad léxica es representarla mentalmente de manera compleja integrando diferentes aspectos y componentes cognitivos (Baralo, 2005b), es decir, el conocimiento de una palabra supone conocer los diferentes aspectos asociados a ella, no solo su forma y significado. Como sintetiza Gómez Molina (2004a:491) esta competencia (léxico-semántica), además de centrarse en los conocimientos y destrezas, se refiere también a «la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos en el lexicón (redes asociativas) y a su accesibilidad (activación, evocación, disponibilidad)». Cuando se trata de contenidos léxicos en los que es necesario activar diferentes redes para que su uso se adecúe a la situación comunicativa, como ocurre con el léxico juvenil, resulta esencial enseñar a los nuevos usuarios de la lengua desde el comienzo que las unidades léxicas nunca existen aisladas en el sistema e insistir en la activación del mayor número de redes asociativas. Además, la creación de las redes semánticas al presentar las nuevas unidades léxicas facilita el proceso de aprendizaje.

## 2.2. El lexicón mental

Tradicionalmente el *lexicón* hacía referencia al lugar donde se almacenaban las unidades léxicas en listados y el hablante disponía de ellas cuando las recuperaba para su uso. Para Higuera (2000) se trata del «almacén inteligente» donde se hallan los elementos léxicos interconectados de diferentes formas. En la actualidad, se considera un constructo mental, dinámico y creativo:

El lexicón es un constructo que da cuenta de la capacidad creativa del lenguaje, y por lo tanto de las lenguas. Permite comprender y explicar los fenómenos de generación de nuevas palabras, que pueden ser entendidas, procesadas y recreadas de manera novedosa, sin información explícita, por cualquier hablante nativo e, inclusive, por un hablante no nativo de una lengua (Baralo 2001:12).

Liceras Muñoz y Carter (2009) establecen que el lexicón está formado por los rasgos de una palabra, es decir, por las unidades mínimas que contienen la información asociada a una palabra que se debe almacenar en la memoria. Se trata de elementos desde los que «se estructuran las categorías que se materializan como cadenas de habla jerarquizadas y es a esas cadenas jerarquizadas a las que acceden el componente fonológico-perceptivo y el semántico-interpretativo» (Liceras y Carter, 2009:4). En el momento en el que un aprendiente almacena una unidad léxica en su lexicón se lleva a cabo la etiquetación de esta con la categoría correspondiente, de manera que a través de esa clasificación el aprendiente podrá procesar la palabra y trabajar con ella aplicando las reglas flexivas y combinatorias que le correspondan a la categoría en la que se incluye la unidad (Baralo, 2005b). Anteriormente comentábamos la transversalidad de la competencia léxica y cómo se entremezclaba con las demás competencias, pues bien, las unidades léxicas almacenadas en el lexicón mental establecen asociaciones de carácter fónico, gráfico, morfológico, sintáctico, semántico, discursivo, cultural, de sentido y experienciales (Regueiro, 2005:8). Estas relaciones asociativas no son siempre las mismas, depende de cada unidad, y pueden darse de manera fija por convenciones lingüísticas (campos semánticos, morfo-sintácticos, temáticos, léxicos) o establecer redes personales (Gómez Molina, 2004a:495).

## 2.3. Aprendizaje léxico

El léxico ocupa un papel central entre los componentes de la lengua, pues «sin palabras no hay estructura fonológica ni morfológica ni sintáctica» (Liceras Muñoz y Carter, 2009:3), por lo que su aprendizaje ha de ser también central. Cuando un hablante

aprende una segunda lengua parte de su modelo del mundo, etiquetado con su cultura y con su lengua materna<sup>22</sup>, por lo que precisa reetiquetar el conocimiento que ya tiene, necesita conocimiento léxico de la lengua que está aprendiendo (Baralo, 2006). Separar el aprendizaje léxico<sup>23</sup> del resto de competencias como si se tratara de una competencia aislada no resulta beneficioso para el desarrollo de la competencia comunicativa, puesto que, como demuestran las investigaciones y los documentos de referencia para la enseñanza de lenguas (MCER y PCIC), es una competencia transversal que está conectada con el resto de los componentes de la lengua. En ocasiones, tal separación del aprendizaje léxico de los otros componentes de la lengua, como elementos gramaticales o fónicos, se debe a motivos metodológicos, no a una forma de imitar el modelo de adquisición de la LM, ya que «los niños usan palabras y aprenden significados antes de incorporar todos los sonidos de la lengua a la que están expuestos» (Liceras y Carter, 2009:5). Como docentes de LE es significativo conocer y tener presente en qué se parecen y en qué se diferencian los procesos de adquisición del léxico de la LM y la LE en aras de presentar con mayor efectividad los contenidos léxicos, de conocer mejor las estrategias de aprendizaje de los aprendientes y de programar las actividades de manera más eficaz (Baralo, 1999). El proceso de adquisición del léxico coincide en LM y en L2, se adquiere por medio de tres fases diferentes, pero interrelacionadas: *etiquetar* (poner una etiqueta a un concepto, esto es, la forma de la palabra), *empaquetar* (categorizar las etiquetas agrupadas según la clase a la que pertenecen) y *construir una red* (formalizar las conexiones de diferentes niveles entre las palabras) (Aitchison, 1994).

Del mismo modo, cabe destacar que el aprendizaje léxico, a diferencia del gramatical o fonológico, no concluye nunca, tanto para hablantes nativos como no nativos (Higueras, 1996 y 2000), y que, además, se trata de un «proceso constructivo “complejo” que se desarrolla de forma progresiva y gradual» (Baralo 2005b:8) que se consolida con el tiempo, la experiencia y la ayuda del contexto. Esto hace imprescindible que las unidades léxicas que se trabajan en el aula se reutilicen para fijarlas en la memoria a largo plazo (Baralo, 2007), puesto que el conocimiento completo de una unidad léxica supone diferentes fases en las que resulta imprescindible la creación de redes en el lexicon: comprensión o interpretación, utilización, retención en la memoria a corto plazo y fijación

---

<sup>22</sup> En adelante, LM.

<sup>23</sup> Para Higueras (1996, 1997) es imprescindible tomar como base la enseñanza de unidades léxicas, no solo de palabras, para incluir así otras combinaciones -más o menos fijas- como las combinaciones sintagmáticas, las expresiones idiomáticas y las expresiones institucionalizadas.

en la memoria a largo plazo (reutilización) (Gómez Molina, 2004a). Dicho en otras palabras, en el proceso de aprendizaje léxico intervienen una serie de procesos mediante los cuales el contenido conceptual que se asocia a la forma lingüística de la unidad léxica ya aprendida de forma progresiva va precisando sus significados y sus relaciones (Baralo, 2005b). Entre estos procesos cognitivos, Baralo (2005b:8) considera como fundamentales:

(...) (la) identificación de la forma léxica en el *continuum* fónico o gráfico; comprensión / interpretación del significado (intensión) del lexema; utilización de la palabra o la expresión de forma significativa, esto es, para resolver alguna necesidad comunicativa y no como simple ejercicio memorístico; retención (memoria a corto plazo); fijación (memoria a largo plazo); reutilización, mediante una tipología variada de actividades que requieran esfuerzo cognitivo y comunicativo.

Para Baralo (2005a) el conocimiento de una unidad léxica puede darse de manera inconsciente —implícita— o de manera consciente —explícita—. Esta doble vertiente, el procesamiento implícito y el procesamiento consciente, alude a la dualidad propia del aprendizaje léxico, que también se ve reflejada en el tratamiento didáctico: «incidental o implícito, cuando la atención del alumno se centra en actividades no relacionadas directamente con el aprendizaje léxico y sus unidades se recuperan sin memorización deliberada; y explícito o intencional, mediante ejercicios y actividades específicas, con memorización consciente» (Regueiro, 2005:3). El usuario de la lengua no tiene conciencia de los conocimientos que adquiere de manera implícita o incidental, ya que se trata de un conocimiento adquirido a través «(d)el procesamiento del *input* y la producción del *output* en la interacción comunicativa» (Baralo, 2005a:29).

En el proceso de aprendizaje de una nueva unidad léxica hemos de manifestar los tres niveles de significación de cada unidad léxica: «*referencia* (vínculo con el ente, objeto, realidad que designa); *significado* (propiedad generalizadora, *concepto*) y *sentido* (suma de todos los contenidos y sucesos psicológicos que la palabra despierta en nuestra conciencia)» (Regueiro, 2005:4). Como docentes buscamos favorecer el aprendizaje del vocabulario, teniendo en cuenta las actividades comunicativas de la lengua y su integración (Baralo 2005b), potenciando la creación de redes —como se ha comentado anteriormente una unidad léxica «no existe nunca de modo aislado, ni en la expresión textual, ni en el sistema» (Higueras, 1996:117)— y encaminando las tareas al reciclaje léxico para evitar la pérdida de las unidades ya aprendidas. Siguiendo el Enfoque comunicativo se extraen una serie de principios que favorecen el proceso enseñanza-aprendizaje del léxico: conocer las necesidades y los estilos de aprendizaje de los

aprendientes es primordial para una correcta selección del léxico y de las estrategias para presentarlo e incorporarlo; presentar de manera explícita distintas estrategias para favorecer el aprendizaje autónomo; enseñar las nuevas unidades léxicas en contexto; añadir el componente lúdico a la enseñanza de léxico; y, por último, integrar las cuatro destrezas para que se vinculen los contenidos léxicos con el resto de contenidos que constituyen la competencia comunicativa (Higueras, 2004).

## 2.4. Estrategias de enseñanza

El MCER, en aras de guiar a los docentes y aprendientes de segundas lenguas, establece una serie de conceptos fundamentales para la consecución de los objetivos en cada una de las destrezas que conforman la competencia comunicativa de un hablante. Entre estos conceptos están las *estrategias*, definidas por el MCER como cualquier procedimiento organizado, intencionado y regulado, elegido por el usuario para llevar a cabo una tarea (MCER, 2002: 10). Es decir, son un medio del que dispone el usuario de la lengua para llevar a cabo de manera satisfactoria las *demandas* de comunicación:

Las estrategias son un medio que utiliza el usuario para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta (MCER, 2002: 60-61).

El capítulo 6 del MCER (2002: *El aprendizaje y la enseñanza de la lengua*, pp. 129-154) desarrolla y recoge diferentes recursos que favorecen la enseñanza y aprendizaje de los contenidos, entre ellos se detallan algunos procedimientos para presentar el vocabulario que facilitan el aprendizaje de las nuevas unidades léxicas. Enseñar estrategias consiste en dos tareas: por un lado, en ofrecer a los usuarios de la lengua herramientas que les ayuden en la tarea de «reflexionar de manera metacognitiva y estratégica para decidir con cuáles de las actividades de aprendizaje y de comunicación y con cuáles estrategias se sienten más eficaces y más a gusto» (Baralo, 2006:2); y, por otro lado, en enseñar técnicas que faciliten el aprendizaje de unidades léxicas. En otras palabras, que el alumno cuando se enfrente a una situación comunicativa concreta sea capaz de seleccionar de manera pertinente una técnica específica dependiendo de los objetivos de la tarea (Higueras, 2004).

Anteriormente se comentaba la importancia de la enseñanza explícita de estrategias para facilitar tanto el aprendizaje de nuevas unidades, como para favorecer el



desarrollo de la autonomía de los aprendientes, de manera que la enseñanza de estrategias se integra en los principios del Enfoque comunicativo. Higuera (2004: 20) sintetiza dos grupos de estrategias, siguiendo a Schmitt (1997): de un lado, las estrategias de descubrimiento del significado de una unidad; y, de otro lado, las estrategias de consolidación del significado. En el cuadro que se incluye a continuación —tomado de Higuera (2004: 20)— se incluyen diversos ejemplos de estrategias para descubrir el significado de una palabra y para consolidarlo:

<p>A. Estrategias para descubrir el significado de una palabra.</p>	<p>E. Para determinar el significado (hacer listas de palabras, usar un diccionario bilingüe o monolingüe, deducir por el contexto, etc.).</p> <p>E. Sociales (pedir al profesor la traducción o una paráfrasis, preguntar al compañero, etc.).</p>
<p>B. Estrategias para consolidar el significado.</p>	<p>E. Sociales (practicar el significado en grupos, interactuar con nativos, etc.)</p> <p>E. De memorización (realizar mapas semánticos, conectar la palabra a una experiencia personal, agrupar palabras, usar palabras en una frase, asociar la palabra a una imagen, utilizar la técnica de la palabra clave, etc.).</p> <p>E. Cognitivas (repetir verbalmente o por escrito las palabras, hacer listas de palabras, tomar notas en clase, llevar un cuaderno de léxico, etc.).</p> <p>E. Metacognitivas (planificar, repasar, autoevaluarse, etc.).</p>

Como muestra la tabla las estrategias no son limitadas, no se trata de una lista cerrada de recursos, sino que hay tantas estrategias como contextos de aprendizaje. En esta línea, Higuera (2004: 22) señala que «no hay buenas o malas estrategias, sino buenas o malas aplicaciones de estas y solo si relacionamos el objetivo de una tarea y la estrategia elegida podremos hablar de que unas son más eficaces que otras».

Las dificultades de enseñanza y aprendizaje de los contenidos léxicos que se han ido exponiendo a lo largo de las páginas anteriores demuestran la necesidad de abordar estos contenidos desde una perspectiva didáctica que minimice estas dificultades. Por ello, asentar el proceso de enseñanza y aprendizaje del léxico sobre la importancia de las estrategias es lo más conveniente (Baralo, 2005b). De igual modo, dada la transcendencia que conlleva favorecer la creación de redes, orientar las estrategias en esta dirección beneficiará a los aprendientes (Baralo, 2005b y 2006<sup>24</sup>). Para Regueiro (2005: 15-16) e Higuera (1996: 118) también es una estrategia didáctica esencial fomentar las redes semánticas en la mente del aprendiz, una de las estrategias que proponen es la creación de mapas semánticos

Con todo esto, las propuestas didácticas para presentar, practicar y evaluar el léxico han de ser consecuentes con lo expuesto anteriormente y ser tan heterogéneas como lo son los diversos tipos de información asociada a cada unidad léxica (Higuera, 1996). Teniendo en cuenta el tipo de léxico que estudiamos en este trabajo la propuesta más favorable sería la presentación mediante mapas semánticos en los que se incida en la exposición de las diferentes informaciones que contiene cada unidad léxica. Dado que se trata de un contenido en el que influyen diferentes fenómenos lingüísticos, como la variación, la creación de redes o mapas semánticos resulta imprescindible para que los aprendientes puedan hacer uso de estas unidades.

---

<sup>24</sup> En ambos artículos Baralo propone actividades para favorecer la creación de redes entre unidades léxicas.

## **PARTE 2. APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL**

### **CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA**

#### **3.1. Diseño de la investigación**

La metodología empleada en la fase experimental se basa en la elaboración de un cuestionario realizado en línea durante el mes de junio de 2019 sobre la presencia y la importancia del léxico juvenil en ELE y en el análisis de cinco manuales de ELE. En el cuestionario se han incluido las unidades más recurrentes analizadas en el repertorio (§1.4.3.) con el fin de comprobar cuáles son las unidades que conocen los docentes y cuáles incluyen, o incluirían, en sus clases. Asimismo, se pregunta por los motivos por los cuales no incluirían estas unidades en una clase de ELE.

La premisa central que ha determinado la investigación hasta aquí desarrollada se basa en la idea de que el léxico juvenil es un contenido susceptible de ser incluido en las programaciones, teniendo siempre en cuenta las necesidades y condicionantes de cada grupo. Pues, su enseñanza mejoraría la competencia comunicativa de los aprendientes más jóvenes, favorecería la comunicación con sus iguales y activaría su motivación al tratarse de una temática actual y novedosa. Por estos motivos, el presente trabajo es un acercamiento al léxico juvenil español y a su presencia en el aula de ELE, con el cual se pretende mostrar la relevancia de este tipo de léxico en el aula a través de las respuestas a las siguientes preguntas:

- a) ¿Existe una carencia del léxico juvenil en ELE?
- b) ¿Los docentes lo consideran relevante?
- c) ¿Los manuales de ELE destinados a jóvenes lo incluyen?

La hipótesis planteada con estos interrogantes es la siguiente: existe una carencia en cuanto al léxico juvenil en la enseñanza de español reflejada en los materiales y en la investigación en el campo de ELE, que, tal vez, se deba a la connotación negativa que tradicionalmente ha tenido el lenguaje juvenil por su marcado carácter coloquial y, en ocasiones, vulgar. Para responder a las cuestiones de las que parte el estudio se ha realizado una encuesta a 53 docentes de ELE de diferentes países y se han analizado cinco manuales de ELE de diferentes editoriales y niveles.

### 3.1.1. Los informantes

El cuestionario se ha difundido a través de la página de *Facebook* de *ProfedeELE*, lo que ha permitido llegar a un mayor número de docentes que se dedican a la enseñanza del español en diferentes países, no solo en España. Se ha contado con un total de 53 informantes, de los cuales 3 (5%) no trabajan como docentes de ELE en la actualidad.

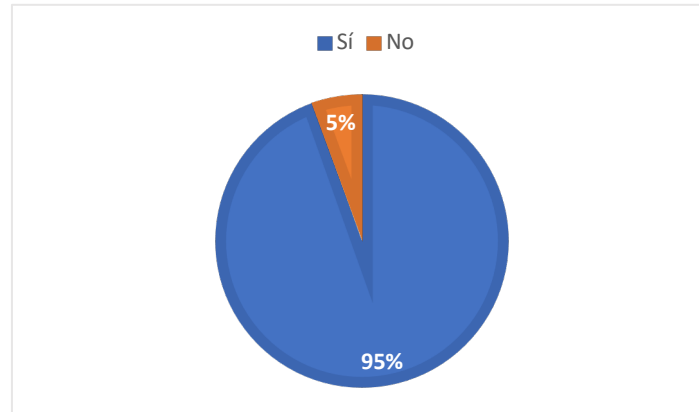


Gráfico 11. Docentes de ELE

Entre los encuestados la mayoría enseña español a aprendientes considerados jóvenes, siguiendo el rango de edad que Casado Velarde (1988) establecía al definir *jerga juvenil*. Las edades predominantes van desde los 13 años a los 24 y desde los 25 a los 40.

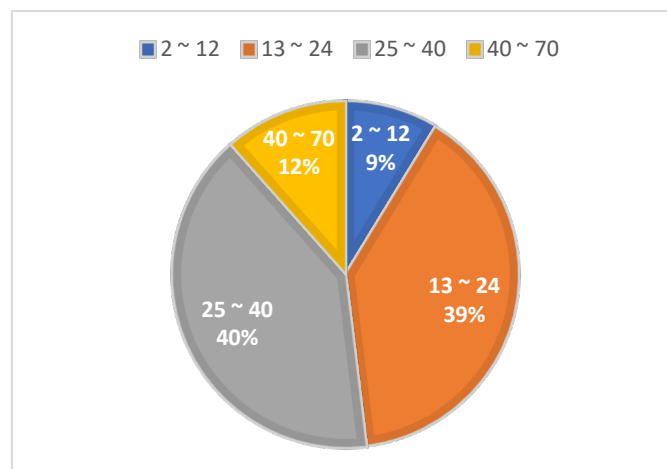


Gráfico 12. Edad de los aprendientes

### 3.1.2. Procedimiento y material

El experimento no se llevó a cabo en condiciones de laboratorio, sino por vía electrónica, lo cual facilitó el alcance a un mayor número de participantes y su difusión. Sin embargo, en estas condiciones no se pudo establecer un contacto con los encuestados previo ni posterior a la realización del cuestionario. El material utilizado se elaboró con una herramienta electrónica (Formularios de Google).

A continuación, se incluye una muestra del cuestionario:

## Léxico juvenil en español como lengua extranjera

Este cuestionario sobre el léxico juvenil en Español como Lengua Extranjera forma parte del trabajo de investigación fin de Máster de Español como Segunda Lengua (Universidad Complutense de Madrid).

Los datos obtenidos del cuestionario tienen fines académicos y se tratarán de manera anónima.

Completar el cuestionario te llevará aproximadamente unos 5 minutos. Te agradezco tu tiempo y si deseas más información o conocer los resultados puedes ponerte en contacto conmigo mediante el correo [anaisdell@ucm.es](mailto:anaisdell@ucm.es)

**1. ¿Con qué sexo te identificas?**

*Selecciona todos los que correspondan.*

- ☐ Mujer
- ☐ Hombre
- ☐ Prefiero no decirlo
- ☐ No binario

**2. Edad (con número)**

---

**3. ¿Trabajas como docente de ELE en la actualidad?**

*Marca solo un óvalo.*

- ☐ Sí
- ☐ No

**4. País donde trabajas como docente de ELE**

---

**5. Rango de edad de tus estudiantes de ELE**

*Selecciona todos los que correspondan.*

- ☐ 2-12 años
- ☐ 13-24 años
- ☐ 25-40 años
- ☐ Otro: \_\_\_\_\_

6. **6. Materiales que utilizas para tus clases de ELE**

*Selecciona todos los que correspondan.*

- ☐ Manuales
- ☐ Materiales propios
- ☐ Materiales de otros
- ☐ Otro: \_\_\_\_\_

7. **7. En los materiales que sueles utilizar, ¿se incluye algo relacionado con el léxico juvenil?**

*Marca solo un óvalo.*

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ Otro: \_\_\_\_\_

8. **8. En el caso de que se incluya, ¿suele ser léxico juvenil actual o consideras que no está actualizado?**

*Marca solo un óvalo.*

- ☐ Actual
- ☐ Desactualizado

9. **9. En el caso de que no se incluya, ¿sueles incluirlo en tus clases?**

*Marca solo un óvalo.*

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ A veces

10. **10. En una escala de 1 a 5 (donde 1 es muy poco y 5 mucho), ¿cómo de relevante consideras la enseñanza de léxico juvenil en ELE?**

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5	
Muy poco relevante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy relevante

11. **11. En caso de que crees o utilices tus propios materiales de enseñanza de léxico juvenil, ¿qué clase de léxico sueles utilizar?**

*Selecciona todos los que correspondan.*

- ☐ Aquel que me es familiar
- ☐ Investigo un poco en corpus o redes sociales para ver cuál es el más utilizado
- ☐ Otro: \_\_\_\_\_

**12. 12. ¿Cuáles de las siguientes unidades léxicas conoces?**

*Selecciona todos los que correspondan.*

- ☐ "te renta"
- ☐ "mola mazo"
- ☐ "tronco"
- ☐ "un mini"
- ☐ "qué canteo"
- ☐ "tirar/meter fichas"
- ☐ "fumarte las clases"
- ☐ "ser un pipa"
- ☐ "en plan"
- ☐ "pillarse un pedo"
- ☐ "ir ciego"

**13. 13. ¿Cuáles incluirías en una clase de ELE?**

*Selecciona todos los que correspondan.*

- ☐ "te renta"
- ☐ "mola mazo"
- ☐ "tronco"
- ☐ "un mini"
- ☐ "qué canteo"
- ☐ "tirar/meter fichas"
- ☐ "fumarte las clases"
- ☐ "ser un pipa"
- ☐ "en plan"
- ☐ "pillarse un pedo"
- ☐ "ir ciego"

**14. 14. En el caso de no incluir ninguna, ¿cuál sería el motivo?**

*Selecciona todos los que correspondan.*

- ☐ No lo considero relevante para mis alumnos.
- ☐ El proceso de enseñanza-aprendizaje de estas unidades requiere mucho esfuerzo.
- ☐ Son unidades demasiado informales.
- ☐ Otro: \_\_\_\_\_

**15. 15. Aquí puedes añadir los comentarios que desees acerca de la enseñanza de léxico juvenil (Opiniones, experiencias, anécdotas, etc.) ¡Muchas gracias por ayudarnos!**

---

---

---

---

---

### 3.2. Análisis de resultados

En los siguientes apartados se presentan los resultados de las encuestas realizadas, centrando el interés en cinco de las preguntas<sup>25</sup> que se incluyeron en el cuestionario. Estas cinco preguntas consideramos que son fundamentales para analizar la postura de los docentes de ELE y establecer las conclusiones necesarias. Para ello, hemos realizado un análisis cuantitativo, resaltando los datos obtenidos en gráficos acompañados de porcentajes, y un análisis cualitativo con el que hemos interpretado los resultados cuantitativos resaltando su relevancia respecto de la hipótesis planteada.

#### 3.2.1. ¿En los materiales que utilizas se incluye léxico juvenil?

La mayoría de los docentes encuestados utilizan en sus clases de ELE manuales, materiales propios y materiales elaborados por otros docentes<sup>26</sup>. En los materiales que generalmente utilizan 26 (50 %) de ellos afirman que se incluyen contenidos relacionados con el léxico juvenil, mientras que 23 (44 %) confirman que los materiales manejados no contienen léxico juvenil ni nada relacionado con este; 2 (4 %) reflejan que de incluir este tipo de léxico es “poco”. Por último, 1 de los docentes (2 %) responde que se incluye dependiendo de la actividad o del objetivo de la sesión.

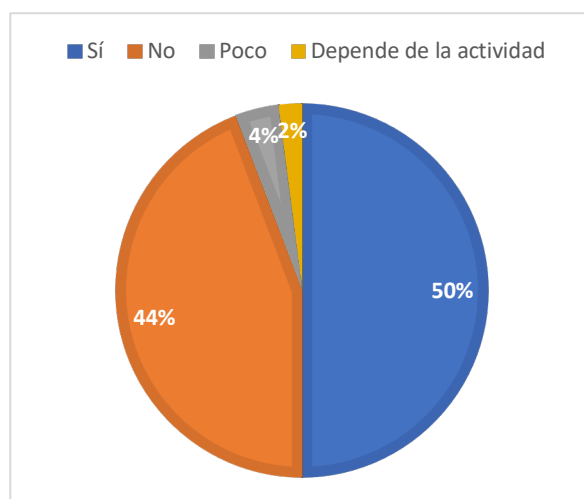


Gráfico 13. Léxico juvenil en los materiales I

En las programaciones docentes es frecuente llevar al aula materiales diversos, de otras fuentes y de otros autores con el fin de dar variedad a la clase y de tratar temas que no siempre se incluyen en los manuales. Por este motivo se preguntó a los informantes si en el caso de que no se incluya el léxico juvenil en los materiales que utilizan en clase,

<sup>25</sup> En el Anexo III se incluyen las respuestas de todo el cuestionario.

<sup>26</sup> Respuesta 6, Anexo III



ellos lo llevan al aula de forma complementaria a estos materiales. De las 46 respuestas, 21 (46 %) de los docentes afirman que lo incluyen en sus programaciones de manera complementaria, 20 (43 %) incluyen este contenido “a veces”, dado que es un contenido en el que influyen diferentes variables que determinan su mayor o menor importancia en el aula de ELE. Como se recoge en §3.1.4. hay diferentes motivos por los que no siempre se incluye en las programaciones. En último lugar, 5 docentes (11 %) no incluyen el léxico juvenil si no está incluido en los materiales que usa regularmente.

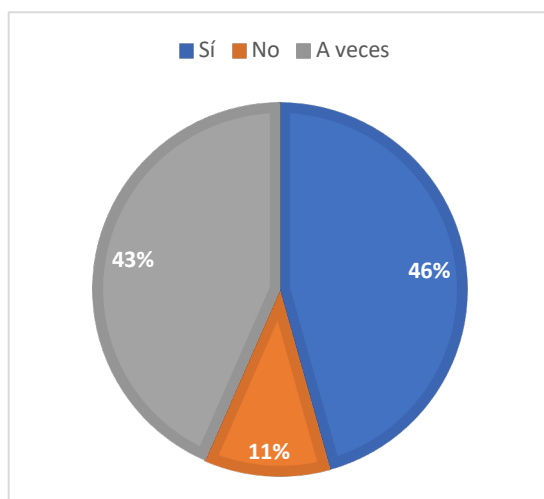


Gráfico 14. Léxico juvenil en los materiales II

### 3.2.2. Relevancia del léxico juvenil en ELE

Se estableció una escala, en la que 1 equivale a “nada relevante” y 5 a “muy relevante”, para conocer la importancia que los docentes le otorgan al léxico juvenil en ELE. Se obtuvieron 52 respuestas: destaca el punto medio, entre el valor más bajo y el más alto, elegido por 23 (44,2 %) informantes; 12 (23,1 %) consideran que el léxico juvenil es “poco relevante” y 2 (3,8 %) creen que es “nada relevante”.

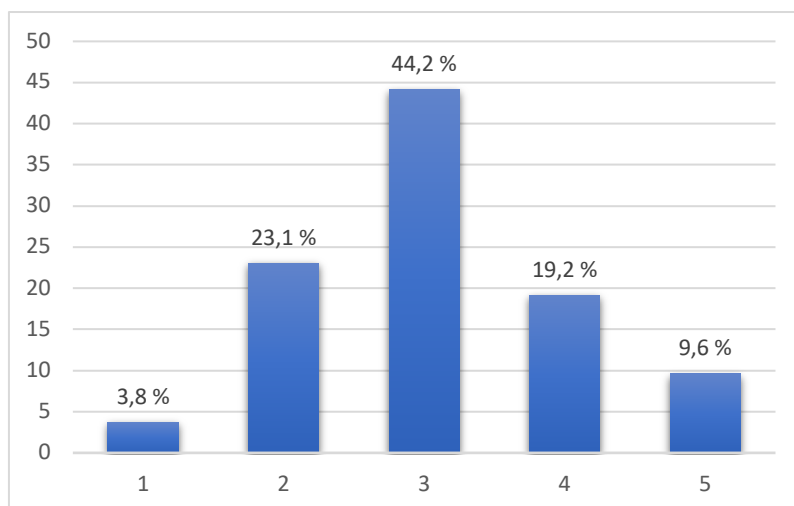


Gráfico 15. Escala de importancia

### 3.2.3. Unidades léxicas que incluirían

Para elaborar esta pregunta se ha manejado el repertorio de léxico juvenil analizado (§1.4.3.), del cual se han extraído las unidades léxicas de mayor frecuencia de uso entre los jóvenes encuestados. El objetivo de esta pregunta es establecer si los docentes de ELE conocen estas unidades y, si las conocen, cuáles consideran que se deben incluir en las programaciones. Si se comparan los resultados obtenidos en esta encuesta con los obtenidos en la encuesta a los jóvenes (§1.4.3.) se observan coincidencias y diferencias destacables: en este caso las unidades que con mayor frecuencia incluirían los docentes son *ir ciego*, *en plan* y *mola mazo*; las tres coinciden con las de mayor frecuencia entre los jóvenes. Las diferencias más destacables entre los dos estudios se encuentran en *te renta* y *qué canteo*, ambas unidades léxicas muy utilizadas entre los jóvenes, y, sin embargo, entre los docentes no reciben la misma frecuencia de selección.

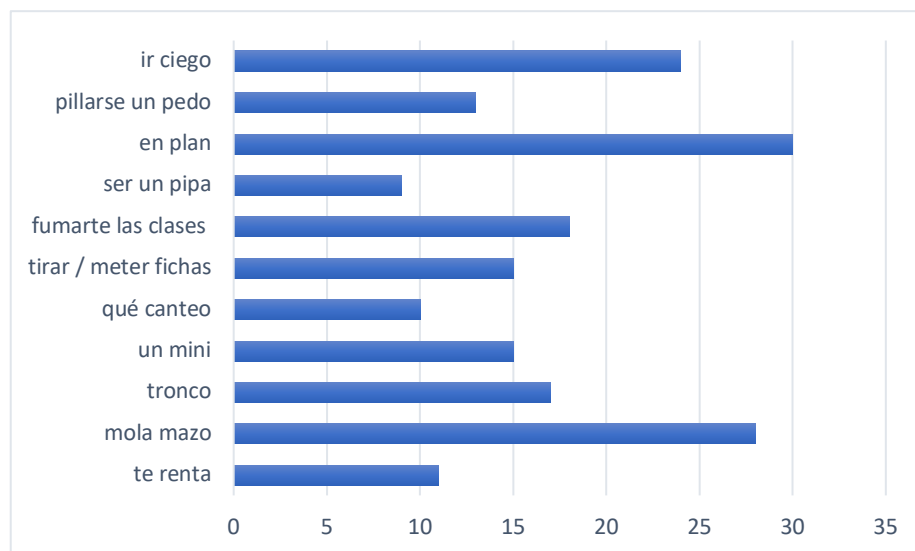
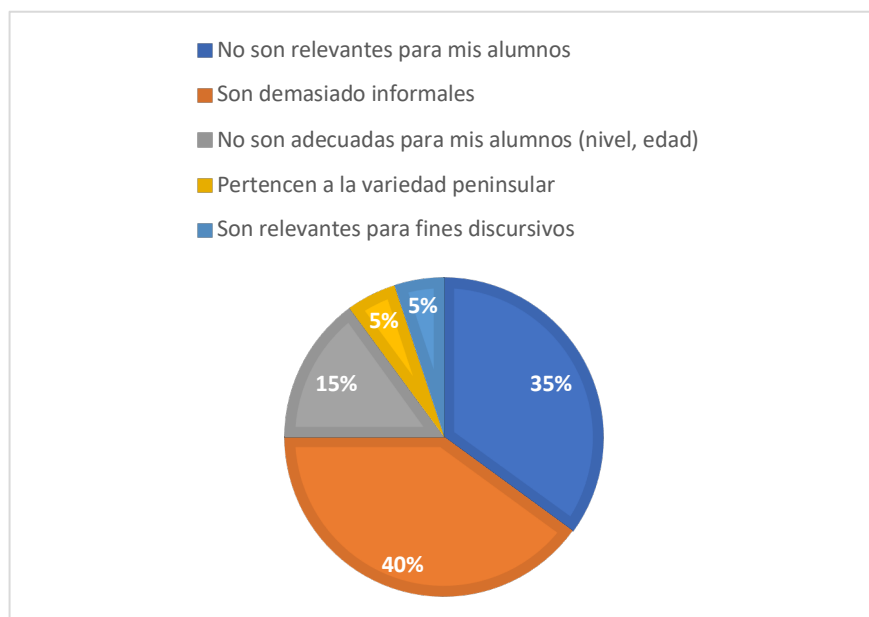


Gráfico 16. Unidades léxicas que incluirían

### 3.2.4. Motivos por los que no incluirían las unidades anteriores

Las características del léxico juvenil motivan en cierta medida su inclusión o exclusión de las programaciones de ELE, recordamos que entre estas características destacan su cambio constante, las numerosas variantes, la variedad diatópica, etc. En la hipótesis planteada partimos de que el léxico juvenil por su marcado carácter informal no se suele incluir en los contenidos de los cursos de ELE y como refleja el siguiente gráfico es una de las razones principales. Asimismo, otra de las razones por las que no se incluiría este tipo de léxico en las clases de ELE es por las necesidades y condicionantes del grupo.



*Gráfico 17. Motivos por los que no incluirían las unidades*

### **3.2.5. Comentarios de los participantes**

A continuación, se incluyen los comentarios de los participantes que han querido expresar su opinión acerca del tema tratado en el cuestionario. De ellos se extraen algunas de las ideas que han estado presentes en toda la investigación y que, en determinados casos, abalan la hipótesis de partida. El léxico juvenil motiva a los estudiantes más jóvenes, puesto que son conscientes de que es el léxico necesario para comunicarse con sus iguales y el que está más presente en situaciones comunicativas cotidianas, como la comunicación a través de las redes sociales. Su dificultad principal reside, como se ha ido mencionando a lo largo del estudio, en la multitud de variedades diatópicas y en el cambio constante de unidades léxicas. Algunos de los comentarios siguientes sintetizan las características del léxico juvenil analizadas en los apartados anteriores y muestran que es un contenido que, como todos, requiere un conocimiento previo de las necesidades e intereses del grupo y que debe ser analizado correctamente para llevarlo al aula.

Siempre que se trabaja este tipo de léxico, se aprecia un aumento en el interés de los alumnos (al menos en la universidad). Desde mi experiencia se debe a que sienten que es algo que realmente les va a servir y les puede ayudar durante su estancia en el extranjero (aquí, el tercer año de universidad lo pasan en un país de habla hispana).

Buena suerte.

Pienso que es muy interesante en el aprendizaje incluir la coloquialidad y no solo la de España sino también con el vocabulario de las variantes de América. Además de ampliar su perspectiva lingüística ayudaría a que el alumno pueda integrarse con un vocabulario asequible y no tan literario como es al que suelen estar acostumbrados.

Creo que saber el vocabulario informal es una parte importante de entender una lengua en general, puesto que están en todas partes, en las canciones, películas y redes sociales por ejemplo.

El problema que veo, es que en cada país, incluso por región se manejan diferente léxico.

Ese es el vocabulario que realmente les interesa.

Primero, hay que conocerlo !!! y un profe extranjero muchas veces lo desconoce

Creo que es complejo tratar este tema, puesto que las variantes lexicales cambian rápidamente con el tiempo. Me parece que pueden ser interesantes cuando se estudia español como segunda lengua cuando se reside en un país hispano. Su uso se podría justificar si fuese necesario para entender un contexto determinado: un cortometraje, una publicidad, un spot, un texto, etc.

Además de dar lengua, también doy literatura del siglo xx. Cuando doy a Lorca incluyo el vocabulario de origen gitano y tienen que unirlo con un sinónimo: molar, chungo, chorizo, parné, canguelo, chalado, currar, chaval, camelar, chachi, paripé.... entre otras.

Cuando uno viaja o conoce a jóvenes nativos, las expresiones son las que pillan y memorizan en seguida porque las aprenden en contexto y las escuchan mucho.

Me parece interesante el tema. Y muy útil y muy actual. Es importante que los alumnos sepan cómo de verdad se habla en España. Las palabras nuevas y el léxico que se usa. Lamentablemente, en Alemania se trabaja con manuales escritos en Alemania y con traducción en alemán. Y no con libros de España. En muchos otros países también no se trabaja con materiales que vienen de España. Muchos de los profesores también no usan manuales, sino solos sacan materiales de otros libros o de internet. Eso a veces está bien, pero siempre no, porque cada profesor no sabe bien planear la clase y la didáctica, si se puede explicar así lo que quiero decir.

Me parece que cuando se hacen pequeñas menciones de este tipo de producciones discursivas los estudiantes suelen mostrarse interesados y les hace sentir más cerca de la lengua en un sentido lúdico y vivo.

Creo que este léxico varía dependiendo de la comunidad autónoma

Es un léxico que solo se puede aprender en contacto directo con jóvenes españoles. No me parece muy importante en los niveles A1 a B2, quizá después sí. Es un léxico que cambia rápidamente.

## CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE MANUALES

### 4.1. Manuales para jóvenes

#### 4.1.1. Espacio Joven

*Espacio Joven* (2011) de la editorial Edinumen es un manual en el que se integran la lengua y la cultura española para transmitir las a aprendientes jóvenes/adolescentes. Consta de cuatro manuales divididos según las pautas del MCER y del PCIC: A1, A2.1, A2.2 y B1.1. Las unidades constan de secciones definidas para tratar cada uno de los elementos de la lengua, así como un apartado que cierra la unidad con actividades de preparación al DELE. En lo referido a los contenidos léxicos, generalmente, se presentan en diálogos y, posteriormente, se trabajan mediante la presentación de tablas léxicas ilustradas y de actividades. Se han analizado los cuatro manuales de *Espacio Joven* prestando especial atención a los apartados en los que se trabajan los contenidos léxicos.

##### 4.1.1.1. Nivel A1

En el nivel A1 no se encuentra ningún apartado léxico en el que se incluyan unidades del léxico juvenil. Como se ha comentado, en niveles iniciales no es esperable encontrar unidades léxicas que se vean directamente afectadas por fenómenos variacionistas dada la dificultad que esto plantea.

##### 4.1.1.2. Nivel A2.1

En el nivel A2.1 en la unidad 4 (*Lo pasé muy bien*, pág. 46) se encuentra un apartado llamado “La jerga juvenil”. En este apartado se presentan diferentes tipos de unidades léxicas como *mazo de* o *por la cara*. La metodología de presentación de los contenidos léxicos es la misma en todas las unidades: un primer ejercicio de comprensión auditiva en el que tienen que rellenar los espacios con las unidades que les dan; posteriormente, tienen que reconocer el significado de cada una de las unidades del léxico juvenil; y, por último, trabajar la expresión oral utilizando las unidades que han tratado en las actividades anteriores. Pese a que no era esperable hallar las mismas unidades léxicas que se recogían en el repertorio analizado en los apartados anteriores, sí se encuentran algunas como *mazo*, variantes del verbo *flipar* (*flipante*) y *molar*. En el último ejercicio se marcan los sinónimos, lo cual es positivo como contraste de uso, entre las variantes más coloquiales y las más formales.

### 4.1.1.3. Nivel A2.2

En el nivel A2.2 de este manual se repasa la jerga juvenil que ya se ha tratado en el nivel A2.1: en la unidad 0 (*Volvemos a vernos*), unidad que sirve de repaso del nivel anterior, se retoma el apartado *Expresiones de la jerga juvenil*. En el ejercicio en el que se trabajan estas unidades léxicas se denominan “expresiones coloquiales”. De las unidades que se presentan (*por la cara*, *es una pasada*, *nos mosqueamos*, *qué va*, *a ver*, *cuéntame*, *no te pongas así*, *mogollón de*) no aparece ninguna de las que con mayor frecuencia se recogen en el repertorio de léxico juvenil analizado, como *qué canteo* o *te renta*. En cambio, sí aparece una de las unidades léxicas con mayor frecuencia en los repertorios estudiados por Regueiro (2006 y 2008): *mogollón de* que ya se había trabajado en el manual anterior (A2.1). El manual se refiere en ocasiones a la jerga juvenil con la denominación *expresiones coloquiales*, por este motivo al analizar el manual se ha prestado atención a aquellas unidades en las cuales aparece esta designación al presentar los contenidos léxicos. Esto ocurre en la unidad 1 (*¡Ha estado genial!*), en el apartado dedicado al léxico se trabajan “Expresiones coloquiales relacionadas con la valoración”, como *superbién*, *un rollo* o *de miedo*. Algunas de ellas pertenecían al léxico juvenil, pero han pasado a formar parte del léxico común, como es el caso de *super-* como prefijo o *guay*.

**2. Completa el diálogo de Carlos y Lucía con las siguientes expresiones coloquiales. Después escucha y comprueba.**

*por la cara* • *es una pasada* • *nos mosqueamos* • *qué va* • *mogollón de*  
*a ver*, *cuéntame* • *no te pongas así*

**Carlos:** ¡Hola, Lucía! ¿Qué tal tus vacaciones? Pirineos, ¿no? Seguro que te lo pasaste en grande.  
**Lucía:** ¡Genial! Estuve en las playas de Tarifa haciendo surf. **C.:** ¡.....4.....! Ya sabes que iba con Luis y Javier, pero al final también vino el primo de Luis .....5..... ¡No pagó nada! Al final .....6..... Luis y yo por su culpa.  
**C.:** ¿¡Surf!? No sabía que practicabas surf. **L.:** Bueno, hombre, .....7....., seguro que pronto hacéis las paces.  
**L.:** Sí, .....1..... Las playas son fantásticas y lo mejor es que he conocido a .....2..... gente joven de muchos países. **C.:** ¡Qué suerte!  
**L.:** ¿Y tú? .....3..... Fuiste a los ..... **C.:** Sí, pero no vuelvo a ir con ellos...

8 • ocho

Imagen 1. Espacio Joven A2.2



VALORAR UNA ACTIVIDAD O PERIODO DE TIEMPO			
■ Para preguntar y responder sobre una <b>valoración</b> de una actividad en particular o un periodo de tiempo en general usamos:			
¿Cómo ha ido el viaje? ¿Qué tal ha ido (el viaje)?		¿Qué tal te lo has pasado? ¿Cómo te lo has pasado?	
Ha sido...	Lo he pasado...	Ha estado...	
genial	de miedo	de miedo	Ni fu ni fa
fantástico	genial	superbién	Regular
estupendo	estupendamente	muy bien	Más o menos
divertidísimo	superbién	guay	
muy divertido	muy bien	bien	
horrible	muy mal	mal	
terrible	fatal	muy mal	
un rollo			
aburridísimo			
un desastre			

Imagen 2. Espacio Joven A2.2

#### 4.1.1.4. Nivel B1.1

En el nivel B1.1 de *Espacio joven*, a diferencia de los niveles anteriores, no se encuentra ningún apartado dedicado a la jerga juvenil ni al registro coloquial. Sin embargo, a lo largo del manual se pueden encontrar unidades léxicas que son propias del lenguaje de los jóvenes como ocurre en la unidad 1 (*De cine*). En esta unidad para “expresar curiosidad, incredulidad, sorpresa y dar información” se incluye *guay*, que ya se recogía en el nivel anterior.

Hablar por hablar			
EXPRESAR CURIOSIDAD, INCREUDULIDAD, SORPRESA Y DAR INFORMACIÓN			
■ Para expresar:			■ Para comenzar a dar:
Sorpresas positiva o negativa	incredulidad o contrariedad	interés, curiosidad o pedir más información	una información sin hablar de la fuente
<p>¡Qué guay!</p> <p>¡No me lo puedo creer!</p> <p>Qué raro...</p> <p>Qué extraño...</p> <p>¡No me digas!</p> <p>¿Hablas en serio? /</p>		<p>Cuenta, cuenta</p> <p>Estoy intrigadísimo/a</p>	<p>Al parecer...</p> <p>He oído que...</p> <p>¿Te has enterado de que...?</p>

Imagen 3. Espacio Joven B1.1

#### 4.1.2. Gente joven Nueva edición

*Gente joven Nueva edición*, creado por Encina Alonso, Matilde Martínez y Neus Sans, es un manual basado en el enfoque por tareas destinado a adolescentes que pretende enseñar la lengua de manera divertida e interesante. El volumen de *Gente joven Nueva edición* está formado por cuatro manuales de distintos niveles, siguiendo las pautas del MCER y los niveles de referencia del PCIC: *Gente joven I Nueva edición* corresponde al nivel A1.1; el segundo manual al nivel A1-A2; el tercero, al nivel A2+; y, el cuarto, al nivel B1.1. Los cuatro manuales están formados por seis unidades a las que precede una unidad cero. El léxico se presenta con apoyos muy visuales que favorecen la memorización y la práctica del léxico más relevante de cada unidad. En este caso, a diferencia del manual anterior, en ninguno de los cuatro bloques que conforman el volumen de *Gente joven Nueva edición* se han encontrado unidades pertenecientes al léxico juvenil.

#### 4.2. Manuales para niveles avanzados

##### 4.2.1. Abanico

*Abanico* (Difusión, 2017) es un manual de nivel B2 que pretende ofrecer a los aprendientes los recursos necesarios para consolidar sus conocimientos y acceder a nuevos ámbitos de la comunicación. Se divide en doce unidades con actividades y tareas muy variadas en las que se incluyen diversos aspectos culturales. Este manual pretende alcanzar dos objetivos esenciales en niveles superiores: «por un lado, la necesidad de corrección formal y reflexión sobre el sistema y, por otro, la necesidad de fluidez y uso apropiado de la lengua» (*Abanico*, 2017: Introducción). En la unidad 8 (*Las cosas del querer*) se trabajan unidades léxicas de las relaciones personales. De estas unidades léxicas cabe destacar *ligue/ligar* y *rollo/enrollarse*, por su uso en la jerga juvenil, a pesar de que se han extendido al léxico coloquial<sup>27</sup>. Otras unidades, como *echar una cana al aire* o *parienta* sobresalen por su carácter coloquial o vulgar.

En la unidad 11 (*De colores*) se presentan los contenidos léxicos relativos a la *descripción y valoración abstracta* atendiendo a las diferencias de registro. Se parte de unidades fraseológicas en las que uno de sus componentes hace referencia a un color, por ejemplo, *páginas amarillas*. En el repertorio léxico (§1.3.4.) los jóvenes cuando

---

<sup>27</sup> Las dos están recogidas en DRAE 2018.



consumen una gran cantidad de alcohol utilizan *ponerse morado/a*, unidad que se recoge en el manual.

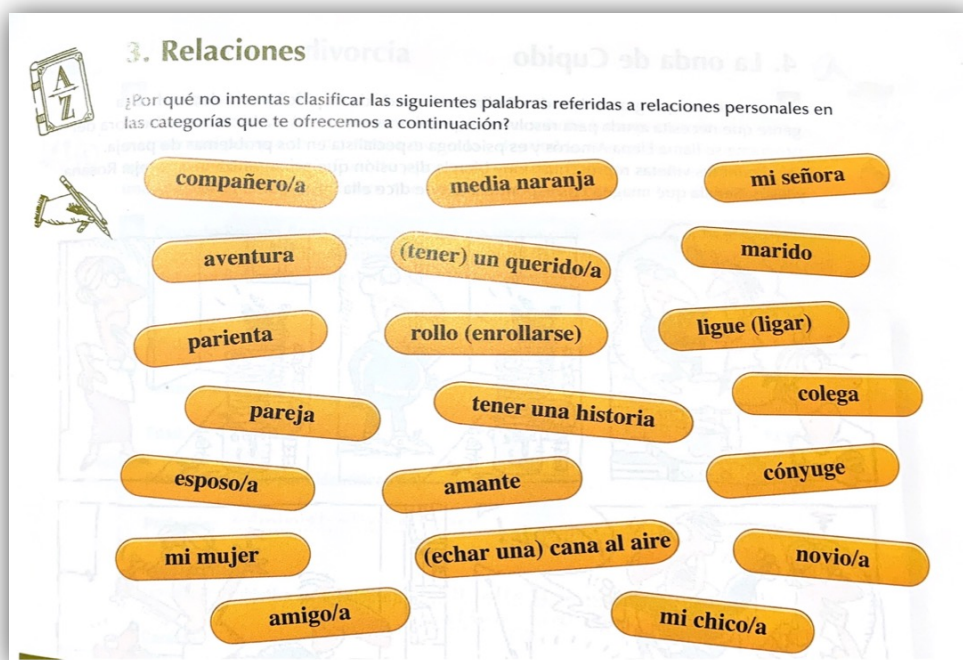


Imagen 4. Abanico

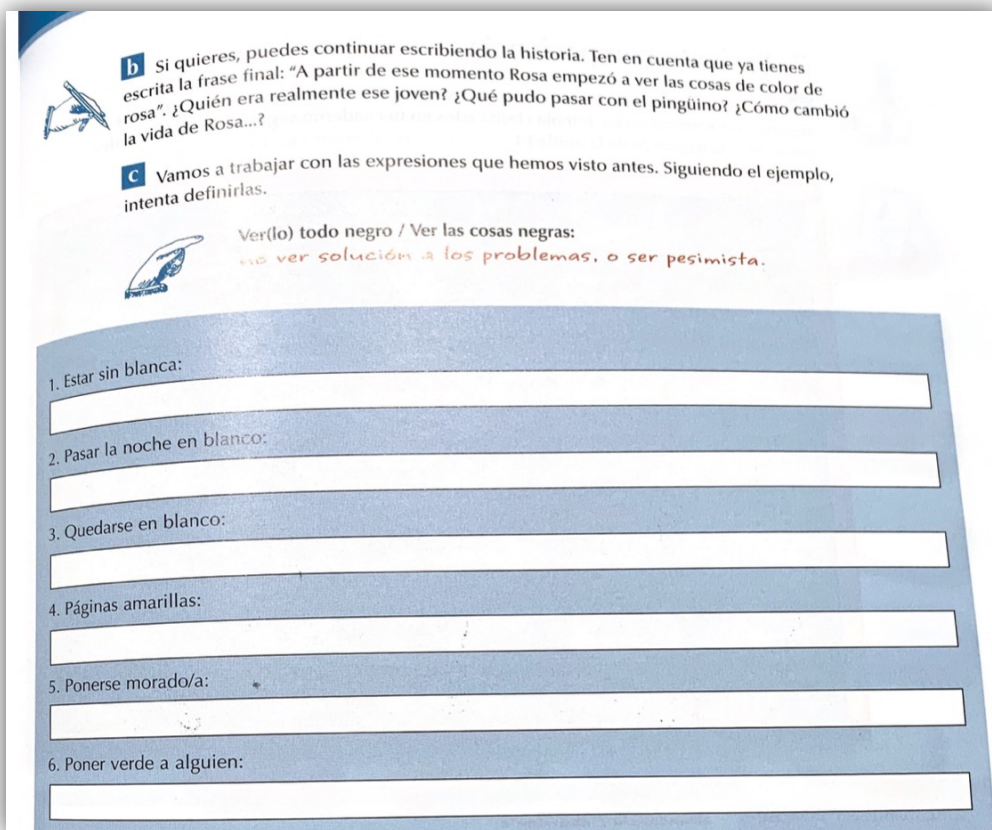


Imagen 5. Abanico

#### 4.2.2. C de C1

*C de C1* de la editorial Difusión se presenta como «un manual actual que responde a las necesidades de los alumnos y se basa en las respuestas dadas por miles de profesores en una encuesta llevada a cabo por Difusión» (*C de C1*, Difusión, 2017: Introducción). Parte de su afán por la actualidad se ve reflejada en los *realia* que contienen sus unidades, desde textos literarios hasta mensajes de redes sociales como *Facebook*. En cuanto a la metodología y enfoque utilizados destaca el enfoque léxico, la competencia plurilingüe y la atención a la forma como ejes principales. Dispone, como todos los manuales de esta editorial, de material en red a disposición de los aprendientes. Encontrar manuales variados para niveles superiores puede ser costoso y uno de los aspectos que más atrae de este manual es su interés por aunar los contenidos gramaticales y léxicos con la competencia cultural (*Cultura y cultura*) de todo el mundo hispano.

En la unidad *A de Arte* en el apartado “*C. Arte a saco*” aparece “Expresiones de registro coloquial” en el apartado dedicado al léxico (*C de C1*, 2017: 25). El ejercicio presenta expresiones resaltadas en negrita y los discentes tienen que comentar entre ellos lo que creen que significan. Las expresiones son: *cualquier movida, se te sale el corazón por la boca, cuidarte las espaldas, ojos en todos lados, maderos, maderitos, pues ¡olé! y así de claro*. Posteriormente, se clasifican las expresiones anteriores dentro de los rasgos principales del registro oral coloquial, entre los que está el *argot* (aquí se incluye *movida*), y se presentan expresiones vulgares o malsonantes, por ejemplo, *qué coño* o *de puta madre*. En la unidad *F de fronteras* en el apartado dedicado al léxico (Apartado C, pág.75). Se presentan expresiones propias del registro coloquial oral. En primer lugar, las escuchan en un reportaje realizado al crítico Félix Linares en el que habla sobre la película *Ocho apellidos vascos*. En segundo lugar, aparecen recogidos los fragmentos en los que se incluyen estas expresiones, como *son un poco pasotas, chorradas* o *de buen rollo*. La finalidad de la tarea es que los alumnos sean capaces de comprender el significado y de reformular las formas coloquiales por otras más formales.

## TRABAJAR EL LÉXICO

### EXPRESIONES


**C.9** En el reportaje has escuchado estas frases. Las partes destacadas son propias del uso oral informal. ¿Las entiendes? Habla con tu compañero y busca una formulación más formal.

1. "La siesta les encanta, son muy dicharacheros... se van... **inventan** según van hablando."
2. "Yo voy mucho a Andalucía y me encanta ver la alegría que tienen, pero sí creo que son un poco pasotas."
3. "O sea, que he conocido gente generosa en Cataluña. He conocido gallegos que van. **No es: 'no sabes si van o vienen...'** Van."
4. "Bueno, ¿que no **pillaron los chistes** o qué pasa?"
5. "Ya está bien de **chorradas**."
6. "Soy muy de refranes."
7. "Pero desde luego sí que **tienen un enrollé verbal bastante aparente**, muy contrario a lo nuestro, que somos mucho más secos en eso. Entonces, lo llenan todo de palabras y de gestos y están en un ritual de seducción permanente."
8. "[...] siempre que estos tópicos sean utilizados para... con buena voluntad y **sean de buen rollo**."

Imagen 6. C de C1

## OBSERVAR EL DISCURSO

### REGISTRO ORAL COLOQUIAL

**C.12**  Aquí tienes algunos ejemplos de las características fundamentales del registro oral coloquial que hay en el video. Vuelve a verlo y trabaja con la transcripción. Localiza algún ejemplo más para cada fenómeno.

- Argot: → Si yo quiero componer ahí cualquier movida, [...].
- Intensificadores: → Pero la mayoría de las cosas que hago es pura mierda.
- Recursos de cierre enumerativo: → Aunque luego sé que hay muchas personas que se lo lleva a su casa y lo cuelga, y eso es una cosa también que me molesta bastante.
- Alargamientos fónicos y repeticiones de palabras:  
→ Los maderos, los maderos. Que vienen los maderitos.
- Relajación o pérdida de sonidos: → Es intencionadamente feo pa(r)a que toque los cojones a la gente, claro.
- Marcadores que regulan y controlan el contacto: → No hay que darle más vueltas, ¿sabes?
- Reformulación: → [...] porque tienes que trabajar muy rápido y tienes que cuidarte las espaldas porque... pa(r)a que no venga la policía, ¿sabes?

Imagen 7. C de C1

Si bien es cierto que las expresiones trabajadas en este manual C de C1 pertenecen al lenguaje juvenil, también es cierto que ninguna de ellas se recoge en el corpus que hemos analizado. Habría que investigar si los jóvenes siguen utilizando estas unidades, si las sienten como propias de su grupo, o si, por el contrario, las consideran “desfasadas”.

#### **4.2.3. Vitamina C<sub>1</sub>**

*Vitamina C<sub>1</sub>* (2016) de la editorial SGEL se corresponde con el nivel C1 y se diseñó para un público joven y adulto. El manual sigue un enfoque orientado a la acción, consta de 12 unidades estructuradas en torno a cuatro apartados y todas finalizan con la realización de una tarea o proyecto. Además, como ocurría con otro de los manuales analizados, se incluyen actividades de preparación al DELE. En lo referente a los contenidos léxicos, el manual pretende atender directamente el componente léxico trabajando colocaciones y combinaciones que doten a los aprendientes de mayor fluidez en su discurso. En este manual no se trata ningún tema relacionado con la jerga juvenil en ninguna de sus doce unidades.

## PARTE 3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

### CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

El presente estudio busca responder en cierta medida a la propuesta de desarrollo de las *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012), concretamente «organizar situaciones de aprendizaje», y como competencias específicas, “analizar las necesidades de los alumnos”, “fomentar el uso y la reflexión sobre la lengua”, “programar secuencias didácticas y gestionar el aula”. En este contexto, la lengua española, en su enorme diversidad lingüística, plantea multitud de interrogantes a los docentes de ELE. Entre ellos, reflexionar sobre qué variedad de lengua presentar a los aprendientes y con qué criterios y procedimientos proponer su desarrollo didáctico. Partiendo de las distintas realidades lingüísticas del español, la decisión de qué léxico incluir respecto de cada variedad ha de tomarse en función de la diversidad de condicionantes posibles. El léxico juvenil forma parte de los fenómenos variacionistas que afectan a la lengua española, por ello creemos que su presencia en las programaciones de ELE contribuye positivamente al desarrollo de la competencia comunicativa del alumno no nativo.

El desarrollo de nuestra investigación nos ha permitido concluir en dicha afirmación a través de varias etapas sucesivas. En primer lugar, el estudio bibliográfico sobre el léxico de los jóvenes y el acercamiento a dicho corpus recogido en diversas fuentes lexicográficas han permitido comprender y describir sus características sistemáticas; y determinar las unidades léxicas objeto, en la fase experimental, de las encuestas realizadas. La muestra, conformada por un amplio número de informantes — 319 jóvenes— sustentan la investigación y los resultados obtenidos en dichas encuestas. En este análisis priman las investigaciones y los trabajos especializados en el lenguaje juvenil (Rodríguez 2002, Regueiro 2006 y 2008); y la evidencia de que en 2017 —año de elaboración y aplicación de la encuesta— las unidades léxicas utilizadas por los jóvenes ya están recogidas en los corpus lexicográficos del español. Los jóvenes tienen la convicción de que son novedosas y actuales; sin embargo, el estudio muestra que muchas de las unidades léxicas de uso juvenil son el resultado de procedimientos de creación léxica habitual —como ya se recogía en estudios anteriores—, que poseen diversas variantes y cuya enorme polisemia contribuye a la imprecisión léxica.

En segundo lugar, realizamos un cuestionario a 53 profesores de ELE con el fin de conocer la opinión que despierta este contenido entre los encargados de llevarlo al aula. Los resultados muestran que un 50% incluye el léxico juvenil en sus programaciones. Los condicionantes y las necesidades del grupo, así como su carácter informal, son los factores que determinan su exclusión de las programaciones en el 50% restante. Una de las ventajas de integrar este contenido entre los aprendientes jóvenes es la motivación que despierta en ellos: Izquierdo Gil (2000) ya reveló cómo la motivación es uno de los mayores beneficios de incluir el léxico coloquial en estudiantes francófonos de nivel principiante. Un aspecto significativo es el hecho de que el léxico de mayor frecuencia entre los jóvenes varía respecto del que incluirían los docentes. En este punto hubiera sido conveniente comprobar si el significado que le dan los jóvenes es el mismo que intuyen los adultos, pero no ha sido posible por el espacio y el tiempo que esto hubiera requerido.

En tercer y último lugar, analizamos cinco manuales, análisis del que se extraen, entre otras, las siguientes conclusiones. La diferencia de tratamiento es evidente incluso en los manuales dirigidos a jóvenes: en *Gente Joven* destaca el hecho de que no se incluya este corpus, frente a la cantidad de unidades léxicas que sí incluye *Espacio Joven*. Los manuales para niveles superiores no contienen apenas ejemplos del léxico juvenil, y cuando se incluyen, en algunos casos, no aparecen bajo un apartado específico que refleje que se trata de un léxico concreto, propio del registro informal-coloquial, como sucede en *Abanico*. A pesar de esto, *C de CI* sí resalta que se trata de un contenido coloquial y, normalmente, subrayan que es un léxico propio de la lengua oral. No obstante, echamos en falta dentro de cada sección de los manuales que se destaque que son unidades propias de los jóvenes, que evolucionan rápidamente y que son muy polisémicas.

Para concluir, el presente estudio busca ofrecer una puesta al día parcial respecto del léxico de los jóvenes y de su situación en ELE y sentar las bases para futuras líneas de investigación. Por ejemplo, cabría incluir en manuales y materiales didácticos las variantes del léxico juvenil de Hispanoamérica, puesto que se ha comprobado que la variedad diatópica -dialectales, regionales y locales- está muy presente en el lenguaje juvenil y también sería interesante crear un corpus en el que se incluyan ejemplos reales de uso de las unidades léxicas más recurrentes. Esta labor resultaría actualmente más sencilla gracias a las opciones de búsqueda rápida que ofrecen las plataformas sociales

como *Twitter*. Ambas opciones harían posible la creación de propuestas didácticas actualizadas y contextualizadas para llevar el léxico juvenil al aula de ELE.

## BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (2008) *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/cortesia.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cortesia.htm)
- AA.VV. (2011) *Espacio Joven*. Edinumen, Madrid.
- AITCHISON, J. (1994) *Words in the Mind: an Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.
- ALONSO, E., MARTÍNEZ, M. y SANS, N. (2013) *Gente joven. Nueva edición*. Difusión, Barcelona.
- ACQUARONI, R., AMENÓS, J., GONZÁLEZ, V., GRAS, P., SIMKIEVICH, J., SORIANO, C. y TARRÉS, I. (2017) *C de C1. Curso de español de nivel superior*. Difusión, Barcelona.
- BARALO, M. (1999) *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/libros.
- (2001) “El lexicon no nativo y las reglas de la gramática” en *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Susana Pastor Cesteros y Ventura Salazar García (eds.), Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante. Disponible en [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6689/1/EL\\_Anexo1\\_02.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6689/1/EL_Anexo1_02.pdf)
  - (2005a) “La competencia léxica en el Marco Común de Referencia Europea”, Carabela, 58, Madrid: SGEL, págs. 27-49.
  - (2005b) “Aspectos de la adquisición del léxico y sus aplicaciones en el aula”. Actas de I FIAPE. Disponible en <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:34fd3b11-73f3-45a9-9e5d-95ef8e027ca8/2005-esp-05-03baralo-pdf.pdf>
  - (2006) “Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE”, Tercer Encuentro Práctico de Profesores de ELE. Disponible en <https://www.encuentro-practico.com/pdfw06/baralo.pdf>
  - (2007) “Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas”. Actas del Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico”. Disponible en



[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2006-2007/04\\_baralo.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/04_baralo.pdf)

- BRIZ, ANTONIO. (1996): El español coloquial: situación y uso. Arco Libros.
- CASADO VELARDE, M. (1988) *Lenguaje y Cultura*. Madrid, Síntesis Textos de apoyo.
- (2002): “Aspectos morfológicos y semánticos del lenguaje juvenil”. En Rodríguez, F. (coord.) *El lenguaje de los jóvenes*. Barcelona, Ariel. pp. 57- 66.
- CASARES, J. (1992) *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid, CSIC 3ª Edición.
- CATALÁ TORRES, N. (2002) “Consideraciones acerca de la pobreza expresiva de los jóvenes”. En Rodríguez, F. (coord.) *El lenguaje de los jóvenes*. Barcelona, Ariel. Págs. 124-135.
- CHAMORRO, M., LOZANO, G., MARTÍNEZ GILA, P., MUÑOZ ÁLVAREZ, B., ROSALES, F., RUIZ CAMPILLO, J. y RUIZ FAJARDO, G. (2010) *Abanico Nueva edición*. Barcelona, Difusión.
- COVARRUBIAS OROZCO, S. (1611) *Tesoro de la lengua castellana o española*. Castalia, edición 1995, Madrid.
- GAVILANES FRANCO, E.; CIANCA AGUILAR , E. (2018) Voces y expresiones del argot juvenil madrileño actual. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 74, 147-168. <http://webs.ucm.es/info/circulo/no74/cianca.pdf>, <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.60518>
- GÓMEZ MOLINA, J. (2004a) “La subcompetencia léxico-semántica”. En Santos Gargallo, I. y Sánchez Lobato, J. (coord.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL. Págs. 491-510
- (2004b) “Los contenidos léxico-semánticos”. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL. Págs. 789-810
- GÓMEZ TORREGO, L. (1995). *El léxico en el español actual: uso y norma*. Madrid, Arco Libros.

HIGUERAS, García M. (1996) “Aprender y enseñar léxico”. En L. Miquel y N. Sans (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, 3, Madrid: Fundación Actilibre, págs.111-126. Disponible en

<http://marcoele.com/descargas/expolingua1996-higueras.pdf>

- (1997) “Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros”, *REALE*, 8, págs. 35- 49. Disponible en <https://docplayer.es/13345132-Las-unidades-lexicas-y-la-ensenanza-del-lexico-a-extranjeros.html>
- (2000) “Favorecer el aprendizaje del léxico”, *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 23, págs. 13-18.
- (2004) “Claves prácticas para la enseñanza del léxico”, *Carabela*, 56, Madrid: SGEL, págs. 5-25.
- (2008) “Nuevas técnicas para enseñar léxico”. En *V Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. Wurzburg, págs. 231-246
- (2009) “La adquisición del léxico”. En: De Miguel, E.: *Panorama de la lexicografía*. Barcelona: Ariel Letras, págs. 371-404. Disponible en <http://artsites.uottawa.ca/jmliceras/doc/La-adquisición-del-léxico-liceras-carter.pdf>

INSTITUTO CERVANTES (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)

IZQUIERDO GIL, M. C. (2000) “¿Qué variedades léxicas enseñar en el nivel elemental? El caso de adolescentes francohablantes en un marco escolar”. En *ASELE XI*, Zaragoza.

LICERAS MUÑOZ, J. y CARTER, D. (2009) “La adquisición del léxico”. En: De Miguel, E.: *Panorama de la lexicografía*. Barcelona: Ariel Letras, págs. 371-404. Disponible en <http://artsites.uottawa.ca/jmliceras/doc/La-adquisición-del-léxico-liceras-carter.pdf>

MOLINER, María (1966) *Diccionario de uso del español*. Madrid, Gredos.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2007) *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros

- (2010) *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros

- PERIS, M. (2001) “Textos, variedades lingüísticas y modelos de la lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera”. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/50/50\\_103.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/50/50_103.pdf)
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español*. <<http://www.rae.es>> [29/8/2019]
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CORPES XXI) [en línea]. *Corpus del español del siglo XXI*. <<http://www.rae.es>> [29/8/2019]
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>> [29/8/2019]
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario Real Academia Española*, ediciones: 1989, 1992, 2001, 2014 y actualización en línea 2018. Madrid, Espasa.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.L. (2005) “Algunas reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE”. En Martí, M y Penadés, I. (eds.), *V Jornadas de Lengua y Comunicación. “Léxico: Enseñanza e Investigación” Linred, Lingüística En La Red*, XIII, págs. 1-35. Disponible en [http://w.linred.es/numero13\\_monografico\\_Art3.html](http://w.linred.es/numero13_monografico_Art3.html)
- (2006) “El léxico juvenil desde una perspectiva diacrónica: arcaísmos y procedimientos lingüísticos de vieja data”. En C. Company y José G. Moreno (eds.), *Actas del VII Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*. Mérida, Yucatán, 3-8 de septiembre de 2006. Madrid, 2008, Arco-Libros, págs. 1486-1515. ISBN: 978-84-7635-733-0. LA806.0-53CON
  - (2008) “Léxico juvenil actual en España: novedad y tradición en un proyecto lexicográfico” en En *Actas del XV Congreso Internacional de ALFAL* (Asociación de Lingüística y Filología de América Latina). Montevideo, Uruguay, agosto de 2008. (Trabajo 0438- DVD).
- RODRÍGUEZ, Félix (ed.). (2002) *El lenguaje de los jóvenes*. Barcelona, Ariel. Disponible en <https://ebookcentral.proquest.com/lib/universidadcomplutense-ebooks/reader.action?docID=3159951>

- RUFAT, A. (2018) “Enseñanza-aprendizaje del componente léxico-semántico” en *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. II. Enseñanza-aprendizaje de los componentes lingüísticos*. España, enclave-ELE. Págs. 73-108.
- SARRALDE, B., CASAJEROS, E., LÓPEZ, M. y MARTÍNEZ, D. (2016) *Vitamina C<sub>1</sub>*. SGEL, Madrid.
- SECO, M. (1989) *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua*. Madrid: Espasa Calpe 2ª ed.
- SECO, M., ANDRÉS, O. y RAMOS, G. (1999) *Diccionario del español actual*. Madrid, Aguilar, 2º edición.
- ZIMMERMANN, K. (2002) “La variedad juvenil y la interacción verbal entre jóvenes” en Rodríguez, F. (coord.) *El lenguaje de los jóvenes*. Barcelona, Ariel. Págs. 137-163.

## ANEXOS

### I. Encuesta jerga juvenil

PREGUNTAS

RESPUESTAS

319

## JERGA JUVENIL

Estamos haciendo un trabajo para la universidad sobre jerga juvenil en España con el objetivo de conocer las diferentes formas de decir lo mismo en función de tu lugar de residencia. Para ello necesitamos que nos indiques dónde vives y contestar a las siguientes preguntas según la palabra que usarías en diferentes situaciones. Las opciones que damos son las que conocemos, por eso hay en cada pregunta una casilla de "otros" para que la podáis rellenar en caso de que la vuestra no aparezca.  
¡Muchas gracias!

Nombre \*

Texto de respuesta corta

Lugar de residencia \*

Texto de respuesta larga

Rango de edad

☐ Menos de 15

☐ 15-18

☐ 19-23

☐ 23-28

### Si algo te gusta mucho...

- ☐ Te mola mazo
- ☐ Te renta mazo
- ☐ Te flipa
- ☐ Mola un puñao
- ☐ Te gusta un viaje
- ☐ Mola pila
- ☐ Mola un tajo
- ☐ Otra...

### ¿Cuál de estas utilizarías?

- ☐ Qué canteo
- ☐ Vaya abuso
- ☐ Está to guapo
- ☐ Fliiiiipas
- ☐ Menudo panorama
- ☐ Hermano/a
- ☐ Otra...

### Cuando estás en un botellón, bebes en...

- ☐ Una maceta
- ☐ Un katxi
- ☐ Un mini
- ☐ Otra...

## Apelativos

- ☐ Acho
- ☐ Tronco
- ☐ Tete
- ☐ Illa/o
- ☐ Quilla/o
- ☐ Parce/parse

## Cuando ligas con alguien...

- ☐ Tiras fichas
- ☐ Metes ficha
- ☐ Tiras la caña
- ☐ Tiras los trastos
- ☐ Tiras los tejos
- ☐ Otra...

### Cuando te saltas las clases...

- ☐ Haces pellas
- ☐ Haces borota
- ☐ Te las fumas
- ☐ Haces novillos
- ☐ Otra...

### Cuando alguien te parece pringado...

- ☐ Es un friki
  - ☐ Es un paja
  - ☐ Es un pollo
  - ☐ Es un pipa
  - ☐ Otra...
- 

### Cuando algo está perfecto...

- ☐ Está debuti
- ☐ Te renta
- ☐ Te cunde
- ☐ Está flama
- ☐ Otra...



### Palabras vacías de significado

☐ En plan

☐ Pues

☐ Del rollo

☐ Del palo

☐ Otra...

### Cuando te emborrachas

☐ Te pillas un pedo

☐ Vas ciego

☐ Vas de étílico

☐ Llevas una melopea

☐ Vas doblao

☐ Vas tostao

☐ Vas hasta el culo

☐ Te pillas una coraza

☐ Vas como las grecas

☐ Otra...

## II. Muestras de respuestas a la encuesta de la jerga juvenil

### Muestra 1

No se pueden editar las respuestas

## JERGA JUVENIL

Estamos haciendo un trabajo para la universidad sobre jerga juvenil en España con el objetivo de conocer las diferentes formas de decir lo mismo en función de tu lugar de residencia. Para ello necesitamos que nos indiques dónde vives y contestar a las siguientes preguntas según la palabra que usarías en diferentes situaciones.

Las opciones que damos son las que conocemos, por eso hay en cada pregunta una casilla de "otros" para que la podáis rellenar en caso de que la vuestra no aparezca.

¡Muchas gracias!

**\*Obligatorio**

**Nombre \***

Juan

**Lugar de residencia \***

Jerez de la Frontera

**Rango de edad**

☐ Menos de 15

☐ 15-18

☒ 19-23

☐ 23-28

### Si algo te gusta mucho...

☐ Te mola mazo

☐ Te renta mazo

☒ Te flipa

☐ Mola un puñao

☒ Te gusta un viaje

☐ Mola pila

☐ Mola un tajo

☐ Otro: .....

### ¿Cuál de estas utilizarías?

☐ Qué canteo

☒ Vaya abuso

☐ Está to guapo

☒ Fliiiiipas

☐ Menudo panorama

☐ Hermano/a

☐ Otro: .....

### Cuando estás en un botellón, bebes en...

☐ Una maceta

☐ Un katxi

☐ Un mini

☒ Otro: Vaso .....

## Apelativos

☐ Acho

☐ Tronco

☐ Tete

☒ Illa/o

☒ Quilla/o

☐ Parce/parse

☐ Otro: .....

## Cuando ligas con alguien...

☐ Tiras fichas

☒ Metes ficha

☒ Tiras la caña

☐ Tiras los trastos

☐ Tiras los tejos

## Cuando te saltas las clases...

☐ Haces pellas

☐ Haces borota

☒ Te las fumas

☐ Haces novillos

☐ Otro: .....

### Cuando algo está perfecto...

☐ Está debuti

☐ Te renta

☐ Te cunde

☒ Está flama

☐ Otro: .....

### Palabras vacías de significado

☒ En plan

☐ Pues

☐ Del rollo

☐ Del palo

☐ Otro: .....

### Cuando te emborrachas

☐ Te pillas un pedo

☒ Vas ciego

☐ Vas de etílico

☐ Llevas una melopea

☒ Vas doblao

☐ Vas tostao

☐ Vas hasta el culo

☐ Te pillas una coraza

☒ Vas como las grecas

☐ Otro: .....

## Muestra 2.

No se pueden editar las respuestas

### JERGA JUVENIL

Estamos haciendo un trabajo para la universidad sobre jerga juvenil en España con el objetivo de conocer las diferentes formas de decir lo mismo en función de tu lugar de residencia. Para ello necesitamos que nos indiques dónde vives y contestar a las siguientes preguntas según la palabra que usarías en diferentes situaciones.

Las opciones que damos son las que conocemos, por eso hay en cada pregunta una casilla de "otros" para que la podáis rellenar en caso de que la vuestra no aparezca.

¡Muchas gracias!

**\*Obligatorio**

**Nombre \***

Manuel

**Lugar de residencia \***

Pamplona

**Rango de edad**

☐ Menos de 15

☐ 15-18

☒ 19-23

☐ 23-28

### Si algo te gusta mucho...

☐ Te mola mazo

☐ Te renta mazo

☐ Te flipa

☐ Mola un puñao

☐ Te gusta un viaje

☐ Mola pila

☐ Mola un tajo

☒ Otro: Mola biende

### ¿Cuál de estas utilizarías?

☐ Qué canteo

☐ Vaya abuso

☐ Está to guapo

☒ Fliiiiipas

☐ Menudo panorama

☐ Hermano/a

☐ Otro:

### Cuando estás en un botellón, bebes en...

☐ Una maceta

☒ Un katxi

☐ Un mini

☐ Otro:

## Apelativos

☐ Acho

☐ Tronco

☐ Tete

☐ Illa/o

☐ Quilla/o

☐ Parce/parse

☒ Otro: Tu tío .....

## Cuando ligas con alguien...

☒ Tiras fichas

☐ Metes ficha

☐ Tiras la caña

☐ Tiras los trastos

☐ Tiras los tejos

☐ Otro: .....

## Cuando te saltas las clases...

☐ Haces pellas

☐ Haces borota

☒ Te las fumas

☐ Haces novillos

☐ Otro: .....



### Palabras vacías de significado

☒ En plan

☐ Pues

☐ Del rollo

☐ Del palo

☐ Otro: .....

### Cuando algo está perfecto...

☐ Está debuti

☐ Te renta

☒ Te cunde

☐ Está flama

☐ Otro: .....

### Cuando te emborrachas

☐ Te pillas un pedo

☐ Vas ciego

☐ Vas de etílico

☐ Llevas una melopea

☒ Vas doblao

☐ Vas tostao

☐ Vas hasta el culo

☐ Te pillas una corozza

☐ Vas como las grecas

☐ Otro: .....

### Muestra 3.

---

No se pueden editar las respuestas

## JERGA JUVENIL

Estamos haciendo un trabajo para la universidad sobre jerga juvenil en España con el objetivo de conocer las diferentes formas de decir lo mismo en función de tu lugar de residencia. Para ello necesitamos que nos indiques dónde vives y contestar a las siguientes preguntas según la palabra que usarías en diferentes situaciones.

Las opciones que damos son las que conocemos, por eso hay en cada pregunta una casilla de "otros" para que la podáis rellenar en caso de que la vuestra no aparezca.

¡Muchas gracias!

**\*Obligatorio**

**Nombre \***

Alvaro

**Lugar de residencia \***

Madrid

**Rango de edad**

☐ Menos de 15

☐ 15-18

☒ 19-23

☐ 23-28

### Si algo te gusta mucho...

- ☒ Te mola mazo
- ☒ Te renta mazo
- ☐ Te flipa
- ☐ Mola un puñao
- ☐ Te gusta un viaje
- ☐ Mola pila
- ☐ Mola un tajo

☐ Otro: .....

### ¿Cuál de estas utilizarías?

- ☒ Qué canteo
- ☐ Vaya abuso
- ☒ Está to guapo
- ☒ Fliiiiipas
- ☐ Menudo panorama
- ☐ Hermano/a

☐ Otro: .....

### Cuando estás en un botellón, bebes en...

- ☐ Una maceta
- ☐ Un katxi
- ☒ Un mini

☐ Otro: .....

## Apelativos

☐ Acho

☒ Tronco

☐ Tete

☐ Illa/o

☐ Quilla/o

☐ Parce/parse

☐ Otro: .....

## Cuando ligas con alguien...

☒ Tiras fichas

☐ Metes ficha

☒ Tiras la caña

☐ Tiras los trastos

☐ Tiras los tejos

☐ Otro: .....

## Cuando te saltas las clases...

☒ Haces pellas

☐ Haces borota

☒ Te las fumas

☐ Haces novillos

☐ Otro: .....

### Cuando algo está perfecto...

☐ Está debuti

☒ Te renta

☐ Te cunde

☐ Está flama

☐ Otro: .....

### Palabras vacías de significado

☒ En plan

☐ Pues

☒ Del rollo

☒ Del palo

☐ Otro: .....

### Cuando te emborrachas

☒ Te pillas un pedo

☒ Vas ciego

☒ Vas de etílico

☐ Llevas una melopea

☒ Vas doblao

☐ Vas tostao

☒ Vas hasta el culo

☐ Te pillas una corozza

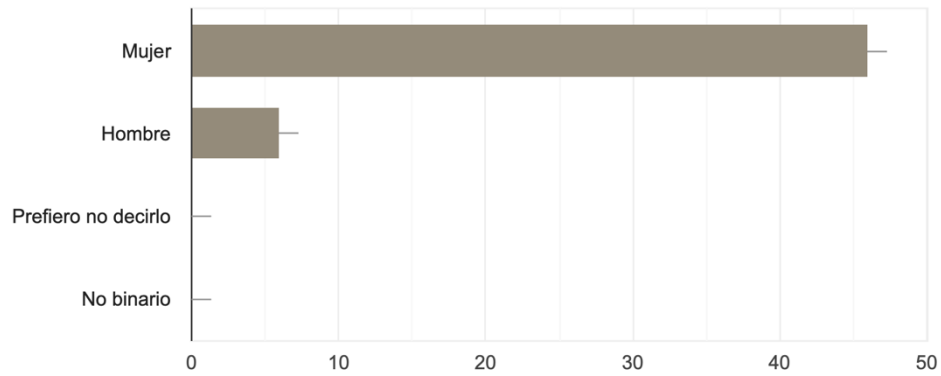
☐ Vas como las grecas

☐ Otro: .....

### III. Respuestas encuesta docentes

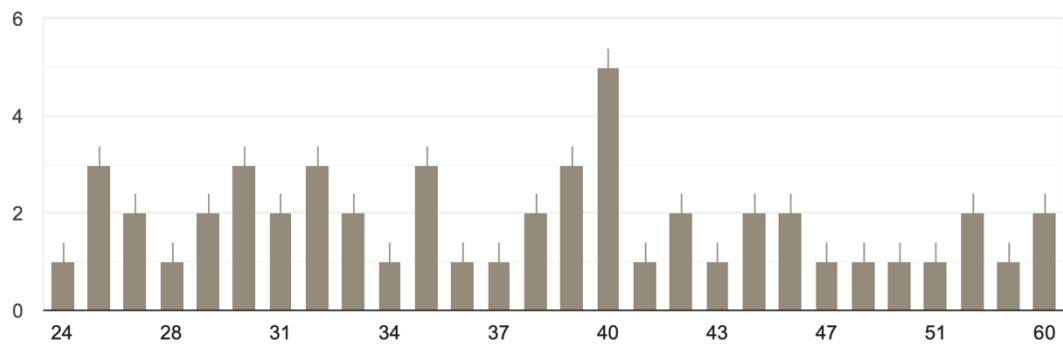
#### 1. ¿Con qué sexo te identificas?

52 respuestas



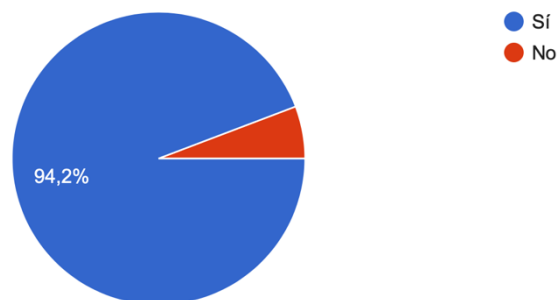
#### 2. Edad (con número)

52 respuestas



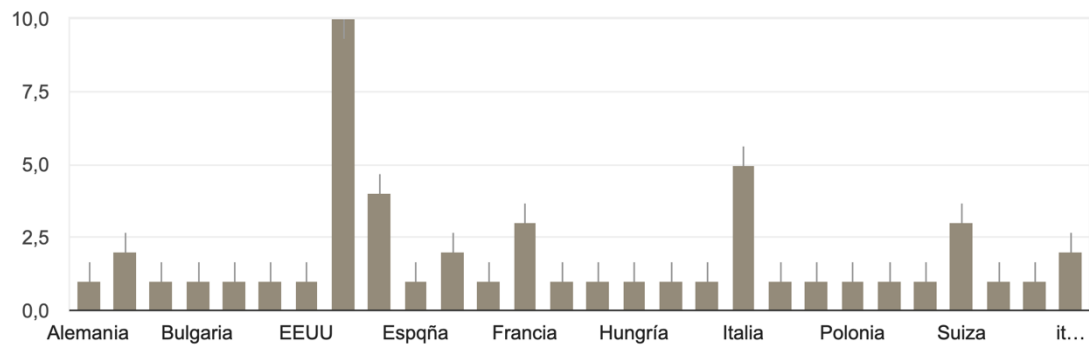
#### 3. ¿Trabajas como docente de ELE en la actualidad?

52 respuestas



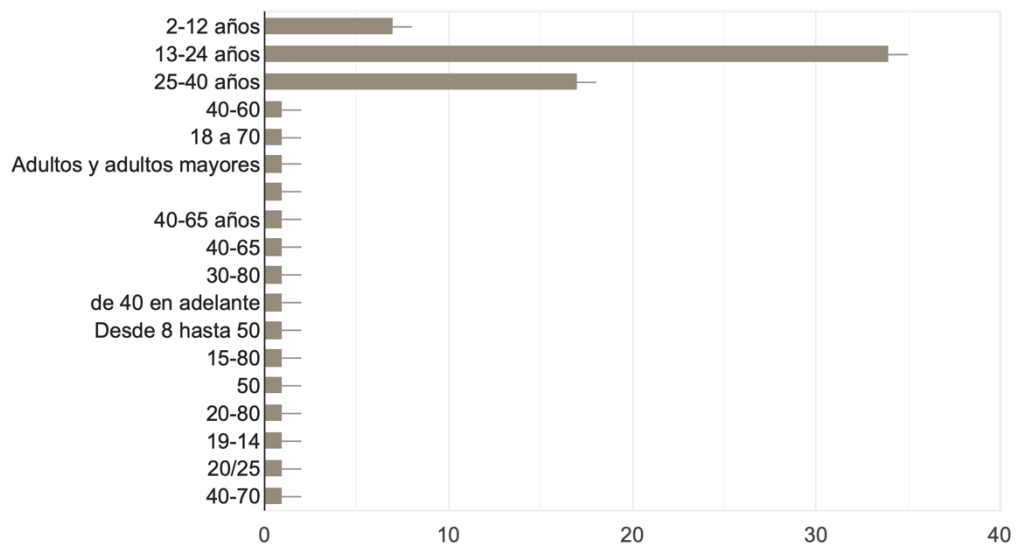
#### 4. País donde trabajas como docente de ELE

51 respuestas



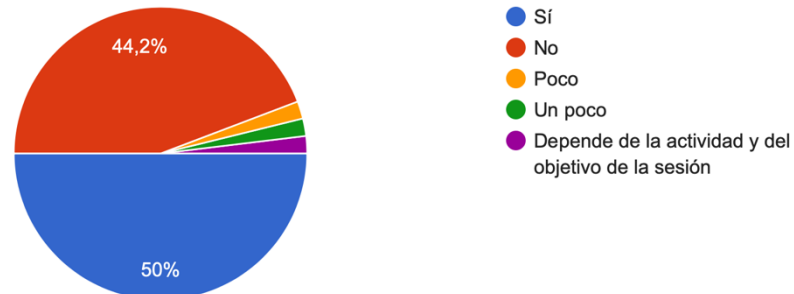
#### 5. Rango de edad de tus estudiantes de ELE

51 respuestas



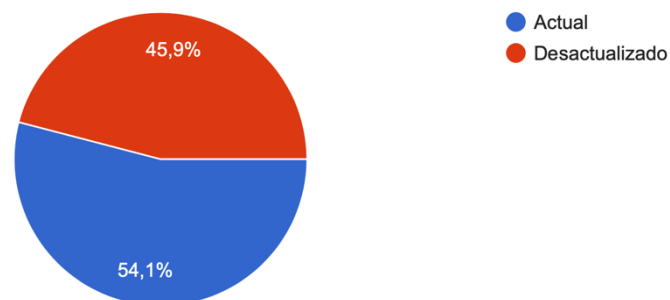
7. En los materiales que sueles utilizar, ¿se incluye algo relacionado con el léxico juvenil?

52 respuestas



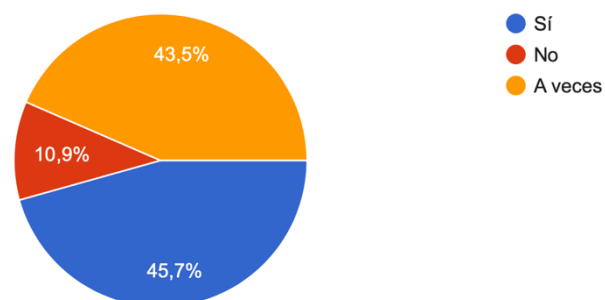
8. En el caso de que se incluya, ¿suele ser léxico juvenil actual o consideras que no está actualizado?

37 respuestas




9. En el caso de que no se incluya, ¿sueles incluirlo en tus clases?

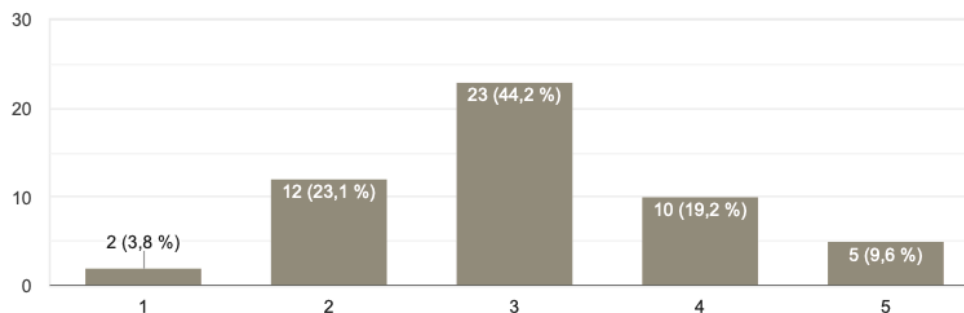
46 respuestas





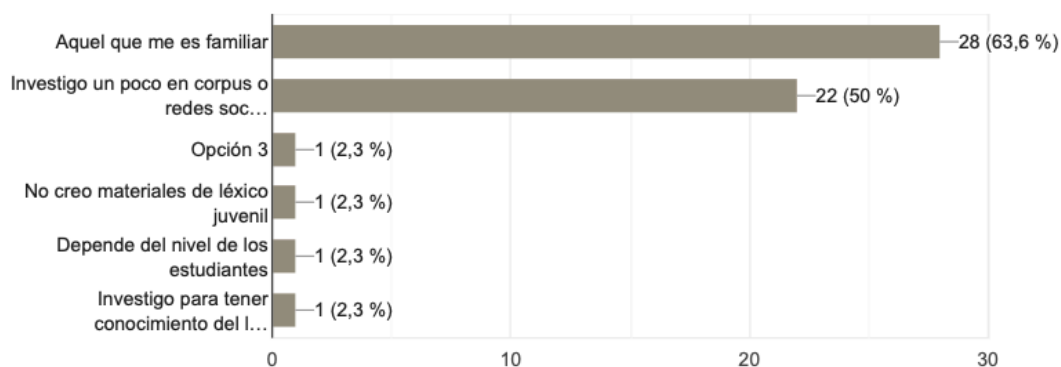
10. En una escala de 1 a 5 (donde 1 es muy poco y 5 mucho), ¿cómo de relevante consideras la enseñanza de léxico juvenil en ELE? 

52 respuestas



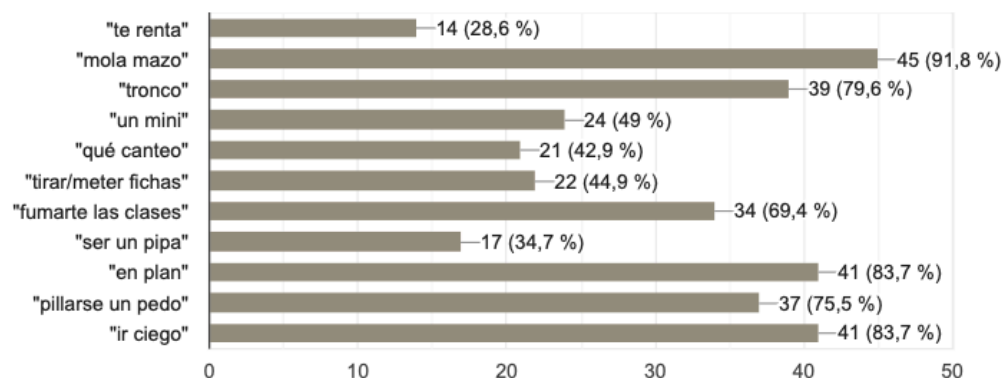
11. En caso de que crees o utilices tus propios materiales de enseñanza de léxico juvenil, ¿qué clase de léxico sueles utilizar?

44 respuestas



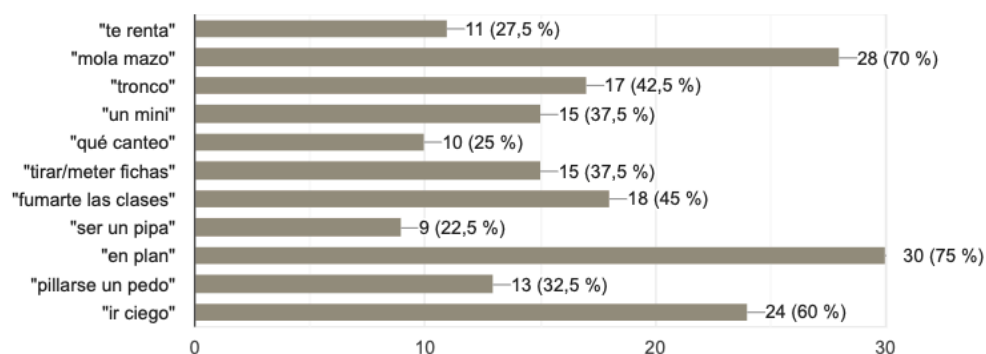
12. ¿Cuáles de las siguientes unidades léxicas conoces?

49 respuestas



### 13. ¿Cuáles incluirías en una clase de ELE?

40 respuestas



### 14. En el caso de no incluir ninguna, ¿cuál sería el motivo?

21 respuestas

